

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**JÉSSICA MÁXIMO GARCIA**

**LEITURA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Orientador:** Prof. Dr. Sandro Luis da Silva

Guarulhos  
2018

JÉSSICA MÁXIMO GARCIA

**LEITURA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Orientador:** Prof. Dr. Sandro Luis da Silva

Guarulhos  
2018

Garcia, Jéssica Máximo.

Leitura de divulgação científica em livros didáticos de língua portuguesa: anos finais do ensino fundamental / Jéssica Máximo Garcia. – Guarulhos, 2018.  
214 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Sandro Luis da Silva

Título em inglês: Reading of the scientific dissemination in Portuguese Language Textbooks used in the final grades of Ensino Fundamental

1. Leitura 2. Livros didáticos 3. Textos de divulgação científica.

**JÉSSICA MÁXIMO GARCIA**

**LEITURA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE  
LÍNGUA PORTUGUESA: ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Orientador:** Prof. Dr. Sandro Luis da Silva

Aprovado em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

**Prof. Dr. Sandro Luis da Silva**  
**Universidade Federal de São Paulo - Unifesp**  
**Orientador**

---

**Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior**  
**Universidade Federal de Pernambuco – UFPE**  
**Titular**

---

**Prof. Dr. Paulo Eduardo Ramos**  
**Universidade Federal de São Paulo - Unifesp**  
**Titular**

---

**Profa. Dra. Ana Elvira Gebara**  
**Universidade Cruzeiro do Sul – Unicsul**  
**Suplente**

À Duda, pelas horas roubadas.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais, Carlos e Fátima, amor incondicional. À Danielle, minha irmã e outros familiares que torcem por mim. Sei que muitos, talvez, não entendam o significado desta pesquisa, mas nunca deixaram de apoiar e incentivar para que eu chegasse até aqui.

À Duda, minha filha, que com apenas cinco anos precisou desenvolver uma compreensão enorme pelas minhas ausências em determinados momentos. O dia para fazermos muitas coisas juntas, a qualquer hora, chegou!

Ao Daniel, companheiro de muitas jornadas, que deu à Duda e a mim um suporte fundamental nessa etapa. Sem esse apoio não sei até onde chegaria(mos).

Amigos que acompanharam mais de perto esse trajeto, pelos momentos de alegria e angústia, Marta, Gabriela e Adriana. Renata e Olívia pelos passeios nos momentos necessários de distração.

Alciene, muito obrigada por tudo, pois foram dois anos ouvindo minhas lamentações, angústias, medos e mil outros sentimentos. Além da ótima companhia pelos congressos Brasil afora.

À banca de qualificação e defesa, pelos comentários e apontamentos que foram fundamentais também para o desenvolvimento desta pesquisa.

Professor Clécio Bunzen, responsável pelo começo da trajetória, em 2011, no meu terceiro semestre de graduação. Aulas, orientações, grupos de estudos, reuniões, iniciações científicas... aprendizado e conhecimento que vou levar para sempre.

Professor Paulo Ramos, pelos anos de monitoria e aprendizado.

Ao meu orientador, professor Sandro, pelas orientações, paciência e por ter sempre acreditado em meu potencial, por todos esses anos, desde a graduação.

Obrigada a todos que cruzaram meu caminho nesses anos inesquecíveis de Unifesp, tenho certeza que cada um de vocês contribuíram com o meu desenvolvimento.

À CAPES, pela bolsa concedida.

*Olhar para trás após uma longa  
caminhada pode fazer perder a noção da  
distância que percorremos, mas, se nos  
detivermos em nossa imagem, quando a  
iniciamos e ao término, certamente nos  
lembraremos o quanto nos custou chegar  
até o ponto final, e hoje temos a  
impressão de que tudo começou ontem.  
Não somos os mesmos, mas sabemos  
mais uns dos outros. E é por esse motivo  
que dizer adeus se torna complicado!  
Digamos então que nada se perderá.  
Pelo menos dentro da gente.*

**João Guimarães Rosa**

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b>	Capas dos 4 volumes de livros didáticos de língua portuguesa da coleção Português uma língua brasileira	75
<b>Imagem 2</b>	Abertura do capítulo 8 “Resumo de texto expositivo”, do volume de 6º ano, da coleção português uma língua brasileira	77
<b>Imagem 3</b>	Trecho do texto “Depois da Mata Atlântica, a Amazônia”, volume do 6º ano da coleção <i>Português uma língua brasileira</i>	79
<b>Imagem 4</b>	Trecho do questionário da seção “Linguagens e recursos expressivos”, volume do 6º ano da coleção <i>Português uma língua brasileira</i>	82
<b>Imagem 5</b>	Abertura do capítulo 4 “Texto de divulgação científica”, do volume do 9º ano da coleção Português uma língua brasileira	84
<b>Imagem 6</b>	Esquema gráfico sobre a organização do LD enquanto gênero discursivo	85
<b>Imagem 7</b>	Comando de leitura do texto “Águas-vivas podem ser novas “donas” do mar, diz estudo”, volume do 9º ano da coleção <i>Português uma língua brasileira</i>	86
<b>Imagem 8</b>	Infográfico “Oceanos gelatinosos”	87
<b>Imagem 9</b>	Questão 10 da seção “Estudo do texto”, do capítulo 4 “Texto de divulgação científica”, do volume do 9º ano da coleção Português uma língua brasileira	88
<b>Imagem 10</b>	Capas dos 4 volumes de livros didáticos de língua portuguesa da coleção Universos.	91
<b>Imagem 11</b>	Abertura do capítulo 2, volume do 8º ano, coleção Universos Língua Portuguesa	93
<b>Imagem 12</b>	Trecho do texto “Como, onde e quando nasceu a língua portuguesa”, volume do 8º ano, da coleção <i>Universos língua portuguesa</i>	95
<b>Imagem 13</b>	Questão 5 da seção “Depois da leitura”, do capítulo 2 “Texto de divulgação científica”, do volume do 8º ano da coleção Universos língua portuguesa	97
<b>Imagem 14</b>	Atividade pré-leitura, capítulo 9, volume 9º ano, coleção <i>Universos língua portuguesa</i>	99



<b>Imagem 15</b>	Trecho inicial do texto “Festas religiosas e populares”, do capítulo 9 “Texto enciclopédico”, do volume do 9º ano da coleção Universos língua portuguesa	100
<b>Imagem 16</b>	Trecho do questionário da seção “Depois da leitura”, do capítulo 9 “Texto de divulgação científica”, do volume do 9º ano da Coleção Universos Língua Portuguesa	101
<b>Imagem 17</b>	Capas dos 4 volumes de livros didáticos de língua portuguesa da coleção português nos dias de hoje	103
<b>Imagem 18</b>	Questionário da seção “Para entender o texto”, unidade 2, volume 7º ano, coleção <i>Português nos dias de hoje</i>	105
<b>Imagem 19</b>	Questão 5 da seção “Para entender o texto”, da unidade 7, volume 7º ano, coleção <i>Português nos dias de hoje</i>	106
<b>Imagem 20</b>	Apresentação da seção “Texto 2”, do volume do 7º ano da coleção Vontade de saber português	106
<b>Imagem 21</b>	Capas dos 4 volumes de livros didáticos de língua portuguesa da coleção <i>Projeto Teláris</i>	108
<b>Imagem 22</b>	Ilustração sobre o impacto da ação humana sobre as águas subterrâneas, apresentada na seção “Leitura”, do capítulo 4 “Texto de divulgação científica”, do volume do 8º ano da coleção Projeto Teláris	110
<b>Imagem 23</b>	Trecho de explicações conceituais em questionário da seção “Linguagem do texto”, do capítulo 4, do volume do 8º ano, da coleção Projeto Teláris	111
<b>Imagem 24</b>	Leitura de gráfico circular apresentada no capítulo 4, do volume do 8º ano da coleção Projeto Teláris	113
<b>Imagem 25</b>	Questão 4 sobre a leitura do gráfico circular, apresentada no capítulo 4, do volume do 8º ano da coleção Projeto Teláris	113

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Gêneros midiáticos nas 6 coleções	72
------------------	-----------------------------------	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Coleções selecionadas	66
<b>Quadro 2</b>	Gêneros midiáticos de divulgação científica distribuídos nas seis coleções	73
<b>Quadro 3</b>	Objetivos do capítulo 9 Texto enciclopédico, do volume do 9º ano da coleção Universos língua portuguesa	98
<b>Quadro 4</b>	Quadro de proposta de trabalho com gêneros midiáticos	128
<b>Quadro 5</b>	Quadro de proposta de trabalho com gêneros midiáticos da esfera de divulgação científica	136

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
DC	Divulgação científica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LD	Livro Didático
LDP	Livro Didático de Língua Portuguesa
PCN	Parametros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

## RESUMO

Esta dissertação investiga como se desenvolve o trabalho de leitura em gêneros midiáticos da esfera de divulgação científica em seis coleções de Livros Didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) aprovados pelo PNLD-2014, a saber: *Português uma língua brasileira*; *Universos Língua Portuguesa*, *Vontade de saber Português*, *Português nos dias de hoje*; *Singular & Plural Língua Portuguesa* e *Projeto Teláris Português*. Verificamos como as abordagens pedagógicas voltadas para o trabalho com a leitura desses gêneros midiáticos podem proporcionar o desenvolvimento de capacidades relativas às práticas discursivas. Para abordarmos tal proposta, iremos: 1) verificar como estão distribuídos os gêneros midiáticos e os gêneros midiáticos da esfera de divulgação científica nas seis coleções selecionadas; 2) verificar como são propostas as atividades de leitura envolvendo os gêneros midiáticos da esfera de divulgação científica para o desenvolvimento de capacidade discursiva; 3) verificar quais abordagens didático-metodológicas são utilizadas nos livros didáticos para o trabalho com a leitura dos gêneros de divulgação científica, levando em consideração a sua natureza multimodal. Para isso nos baseamos nas prescrições do próprio Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Pautamos nossos estudos em Bunzen (2005 e 2009) no que diz respeito ao Livro Didático enquanto um objeto cultural, complexo e multifacetado e em Batista (2001) sobre as políticas públicas de Livros Didáticos. Levantamos discussões e possíveis diálogos entre os conceitos de gêneros do discurso apresentados por Bakhtin ([1953] 2003) e Maingueneau (2001, 2008, 2015). Levaremos em consideração também as questões sobre as múltiplas facetas do letramento, as múltiplas linguagens e multiletramentos na escola (STREET 2016; ROJO 2009, 2012 e 2013), assim como os estudos de mídias na educação (BALTAR 2010, 2008; SETTON; SANTAELLA, 2003 e JENKINS, 2009) e Ferrarezi e Carvalho (2017) e Kleiman (2001) no que diz respeito à leitura. Sobre a esfera de divulgação científica tomamos por base Rojo (2009), Authier-Revuz (1998 [1982]) e Moirand (2000). A partir das análises foi possível constatar que três volumes de livros didáticos (*Português*

*uma língua brasileira 6º e 9º anos e Português nos dias de hoje 7º ano*) analisados possuem uma abordagem social do gênero, de forma a não limitar a leitura dos textos e a realização das atividades como fim avaliativo. Isto é, além da capacidade de desenvolver nos leitores habilidades de leitura superficial e inferência, por vezes, ultrapassa essa superfície e desenvolve sentidos para além do texto. Em contrapartida, observamos que em outros três volumes de livros didáticos a leitura não ultrapassa esses limites do texto, tampouco adentra para o campo das vivências pessoais dos alunos (*Universos língua portuguesa 8º e 9º anos e Projeto Teláris 8º ano*). Atividades, por exemplo, que não consideram, na leitura principal, os mapas, infográficos ou fotografias que acompanhavam os textos verbais, de modo a não instigar o aluno para uma possível leitura multimodal. No entanto, as coleções auxiliam os alunos a se atentarem em aspectos importantes para a compreensão, bem como orientam a refletir sobre certos mecanismos linguísticos e discursivos envolvidos na produção do texto lido, além de levar a percepção sobre as estruturas lógicas, semânticas e sintáticas da língua. Observamos que a depender do tratamento didático-metodológico proporcionado por cada coleção, é possível observar tanto a preocupação em desenvolver o aluno para um posicionamento crítico, quanto para o desenvolvimento de capacidade discursiva.

**Palavras-chave:** Mídias; Gêneros Midiáticos; Livros Didáticos; Divulgação Científica.

## ABSTRACT

This thesis investigates how reading work in media genres of the scientific dissemination sphere is developed in six collections of Portuguese Language Textbooks used in the final grades of Ensino Fundamental (6th to 9th grades) approved by the PNLD-2014: *Português uma língua brasileira*; *Universos Língua Portuguesa*, *Vontade de saber Português*, *Português nos dias de hoje*; *Singular & Plural Língua Portuguesa* and *Projeto Teláris Português*. We have verified how the pedagogical approaches aimed at working with reading these media genres can provide for the development of capacities relative to discursive practices. In order to approach this proposal, we will: 1) verify how the media genres and the media genres of the scientific dissemination sphere are distributed in the six selected collections; 2) verify how the reading activities involving the media genres of the scientific dissemination sphere for the development of discursive capacity are proposed; 3) verify which didactic-methodological approaches are used in the textbooks for working with reading the scientific dissemination genres, taking into consideration their multimodal nature. In order to do that, we have taken as bases the prescriptions of the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) itself, the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) and the Base Nacional Curricular Comum (BNCC). We have based our studies on Bunzen (2005 and 2009) in what regards Textbooks as a cultural object, complex and multifaceted and on Batista (2001) about the public policies of Textbooks. We have raised discussions and possible dialogues between the concepts of discursive genres presented by Bakhtin ([1953] 2003) and Maingueneau (2001, 2008, 2015). We will also take into consideration the questions on the multiple facets of literacy, the multiple languages and multiliteracy in schools (STREET 2016; ROJO 2009, 2012 and 2013), as well as the studies of media in education (BALTAR 2010, 2008; SETTON; SANTAELLA, 2003 and JENKINS 2009) and Ferrarezi and Carvalho (2017) and Kleiman (2001) in what regards reading. About the scientific dissemination sphere we have taken as a basis Rojo (2009), Authier-Revuz (1998 [1982] and Moirand (2000). From the analyses, it was possible to determine that three of

the Textbooks analyzed (*Português uma língua brasileira 6º e 9º anos* and *Português nos dias de hoje 7º ano*) have a social approach to genre, in order not to limit the reading of the texts and the completion of the activities to evaluative ends. That is, besides the capacity to develop in the readers superficial and inferential reading skills, they sometimes go beyond this surface and develop meanings beyond the text. On the other hand, we have observed that in three other Textbooks the reading does not go beyond the limits of the text, neither does it go into the field of the students' personal experience (*Universos língua portuguesa 8º e 9º anos* and *Projeto Teláris 8º ano*). Activities, for example, which do not consider, in the main reading, the maps, infographics or photographs which accompanied the verbal texts, in such a way that they did not instigate the student to a possible multimodal reading. However, the collections help the students pay attention to important aspects for comprehension, as well as orient them to reflect on certain linguistic and discursive mechanisms involved in the production of the read text, besides leading them to a perception of the logical, semantical and syntactical structures of the language. We have observed that, depending on the didactic-methodological treatment provided by each collection, it is possible to observe not only the preoccupation with developing the student for a critical positioning, but also with the development of discursive capacity.

**Keywords:** Media; Media Genres; Textbooks; Scientific Dissemination.



## Sumário

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>19</b>
A importância e o interesse pela pesquisa sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa.....	19
A escola e o ensino de Língua Portuguesa: demandas sociais presentes e futuras .....	22
Objetivos de pesquisa.....	26
Problemas de pesquisa.....	27
Procedimentos metodológicos .....	28
Panorama da dissertação .....	29
<b>CAPÍTULO 1 – Letramentos e multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem .....</b>	<b>30</b>
1.1 Conceituando os (multi)letramento .....	30
1.2 Dos PCN de Língua Portuguesa à BNCC: participação no mundo letrado .....	33
1.2 As mídias e o letramento midiático.....	39
<b>CAPÍTULO 2 – Gêneros do discurso: algumas reflexões .....</b>	<b>46</b>
2.1 Gêneros do discurso: possíveis diálogos entre Bakhtin e Maingueneau	47
<b>CAPÍTULO 3 – A esfera de divulgação científica e as práticas de leitura na escola .....</b>	<b>55</b>
3.1 A divulgação científica .....	55
3.2 Práticas de leitura e o desenvolvimento de competência discursiva.....	57
3.3 Práticas de leitura na sala de aula: um olhar sobre a multimodalidade ..	61
<b>CAPÍTULO 4 – Procedimentos metodológicos.....</b>	<b>65</b>
4.1 Delimitação do tema de pesquisa .....	65
4.2 A organização dos dados.....	67
4.3 Tipo de estudo .....	68
4.4 Categorias de análise dos dados .....	69
<b>CAPÍTULO 5 – Gêneros midiáticos da esfera de divulgação científica em Livros Didáticos de Língua Portuguesa .....</b>	<b>71</b>
5.1 O que as 6 coleções nos revelam .....	71
5.2 Análise da coleção Português uma língua brasileira.....	75
5.2.1 Português uma língua brasileira – 6º ano do Ensino Fundamental.....	77

5.2.2 Português uma língua brasileira – 9º ano do Ensino Fundamental.....	84
5.3 Análise da coleção Universos Língua Portuguesa .....	91
5.3.1 Universos Língua Portuguesa – 8º ano do Ensino Fundamental .....	92
5.3. 2 Universos Língua Portuguesa – 9º ano do Ensino Fundamental .....	98
5.4 Análise da coleção Português nos dias de hoje.....	103
5.4.1 Português nos dias de hoje – 7º ano do Ensino Fundamental.....	104
5.5 Análise da coleção Projeto Teláris .....	108
5.5.1 Projeto Teláris – 8º ano do Ensino Fundamental .....	109
<b>Considerações finais .....</b>	<b>115</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>119</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>127</b>
Apêndice 1 – Quadro de proposta de trabalho com gêneros midiáticos .....	128
Apêndice 2 – Quadro de proposta de trabalho com gêneros midiáticos de divulgação científica.....	136
Apêndice 3 – Sinopses .....	138
Sinopse 1 – Português uma língua brasileira 6º ano .....	139
Sinopse 2 – Português uma língua brasileira 9º ano.....	151
Sinopse 3 – Universos língua portuguesa 8º ano.....	162
Sinopse 4 – Universos língua portuguesa 9º ano.....	166
Sinopse 5 – Português nos dias de hoje 7 º ano.....	171
Sinopse 6 – Projeto Teláris 8º ano .....	175





## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

### A importância e o interesse pela pesquisa sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa

Desde o início da graduação em Letras, em 2010, na Universidade Federal de São Paulo, campus Guarulhos, surgiu o interesse pelo tema de pesquisa com Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDP).

De 2011 a 2015 atuando em sala de aula, como professora dos anos finais do ensino fundamental, surgiram várias inquietações sobre o material didático utilizado e, em especial, o livro didático. Dentre vários motivos que foram acontecendo no decorrer desse tempo, a seleção de escolha do *corpus* desta pesquisa de mestrado envolve mais especificamente os livros dos anos finais do ensino fundamental. Em um segundo momento, surgiu o interesse em investigar o trabalho com gêneros midiáticos nos LDP, visto que esses gêneros circulam nas mídias e, conseqüentemente, atingem em grande escala os cidadãos, incluindo as crianças e jovens que frequentam a escola.

Tendo em vista essas considerações e que os livros didáticos de língua portuguesa buscam atender, no âmbito do currículo prescrito, tanto às diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998), quanto aos critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>1</sup>, esta pesquisa compreende uma das diversas facetas que compõem a complexidade da construção de objetos de ensino nos recentes livros didáticos de língua portuguesa, a saber: a escolha e a didatização de determinados objetos de ensino<sup>2</sup>. Os autores e editores, para construir suas propostas pedagógico-metodológicas e projetos didáticos autorais (BUNZEN, 2009), precisam escolher e didatizar diferentes objetos de ensino para o trabalho pedagógico,

---

<sup>1</sup> Definimos o PNLD assim como Rojo (2005, p. 6), em que seus principais objetivos são “a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental brasileiro. Realiza-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o Ensino Fundamental.”

<sup>2</sup> Segundo os PCN (1998), os objetos de ensino são os textos que “organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero” (p. 23).

em especial para este estudo, aqueles referentes ao longo dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos).

Faz-se, então, necessário um conjunto de pesquisas para que se possa caracterizar e compreender melhor os objetos escolhidos no processo de ensino-aprendizagem e seu tratamento nos livros didáticos, especialmente aqueles objetos que proporcionam o trabalho com diferentes linguagens e mídias, uma vez que retratam os diversos gêneros que circulam nas mais variadas esferas da sociedade.

Nossa proposta insere-se em um campo recente de pesquisa, que procura analisar as práticas de letramento midiático propostas no processo de escolarização de jovens que frequentam do 6º ao 9º anos.

Existe uma diversidade textual e de gêneros nos livros didáticos de Língua Portuguesa (ROJO, 2003; COSTA VAL & CASTANHEIRA, 2008; BUNZEN, 2009), mas ainda há poucos estudos que discutem a escolarização de gêneros específicos em diferentes coleções de livros didáticos (especialmente aqueles que apresentam aspectos de trabalho com os gêneros midiáticos).

Desse modo, são relevantes as pesquisas sobre como o trabalho com diferentes gêneros midiáticos, presentes nos livros didáticos aprovados pelo PNLD, contribuem para o ensino-aprendizagem e desenvolvimento de diversas capacidades, sobretudo as de leitura e de escrita, nos alunos do Ensino Fundamental II.

Esta pesquisa está focada na capacidade leitora, visto que os gêneros que circulam nas mídias podem atingir positivamente ou negativamente, conforme a leitura feita pelos cidadãos e, portanto, o desenvolvimento das habilidades de leitura, contribuem para o desenvolvimento na formação de alunos que possam atuar criticamente em sociedade.

Nos limites deste trabalho de mestrado, quando nos referimos a letramento midiático, pautamo-nos em Baltar *et al.* (2008 a, p. 179),

Como o domínio de eventos e práticas sociais, tais como a produção de jornal impresso, a produção de programas de tevê e de rádio. Bem como o domínio do conteúdo dessas mídias transposto para o formato web. Entretanto, para que os estudantes possam atuar nessas práticas/eventos com autonomia e protagonismo, é imprescindível que a escola lhes

proporcione a participação em projetos de letramento que possibilitem a vivência da elaboração de mídias escolares independentes – novos programas, quadros, seções de jornais etc., e viabilizem, a partir dessas novas práticas e eventos, o surgimento de novos gêneros textuais/discursivos.

Segundo o autor, a implantação de rádios e jornais escolares, por exemplo, como projeto de letramento midiático, contribui para uma ampliação no nível de compreensão dos estudantes nas ações de linguagem presentes socialmente, assim como sensibilizar sobre o papel das mídias na sociedade. Assumimos a mesma posição do autor, o qual acredita no papel fundamental da escola de proporcionar aos seus estudantes as práticas sociais de linguagem, as quais se dão nas relações de poder<sup>3</sup> entre as diversas camadas da população.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), publicados em 1998, já abordavam o uso de mídias em sala de aula, pois se trata de uma questão urgente para o trabalho escolar com jovens que vivem no século XXI.

No que se refere ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (EF), segundo o PNLD 2014, “o Ensino Fundamental deve garantir a seus egressos um domínio da escrita e da oralidade suficiente para as demandas básicas do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania.” (BRASIL, 2013, p.15). Portanto, segundo as prescrições do próprio PNLD-2014, cabe à escola estar atualizada para suprir as demandas sociais presentes e futuras.

Por se tratar do ensino de língua portuguesa, abordagens pedagógicas voltadas para o trabalho com os gêneros midiáticos favorecem o desenvolvimento de competências e habilidades relativas às práticas de linguagem da leitura, um dos eixos almejado pelos PCN e pelas pesquisas sobre ensino no campo da Linguística Aplicada e da Educação.

---

<sup>3</sup> Nesta pesquisa não discutiremos os aspectos relativos ao poder, embora tenhamos consciência de que esta relação é estabelecida.

## **A escola e o ensino de Língua Portuguesa: demandas sociais presentes e futuras**

As aulas de Língua Portuguesa no cenário brasileiro têm cada vez mais aberto espaço para um currículo centrado nas práticas sociais de linguagem e suas heterogeneidades. Várias propostas curriculares, materiais didáticos e pesquisas acadêmicas têm indicado, de diferentes formas, a necessidade de o ensino de língua assumir as múltiplas linguagens como uma questão central, como apontam (ROJO, 2012 e 2013; BUNZEN & MENDONÇA, 2013; MARCUSCHI, Beth 2013; SETTON, 2011; DIONISIO, 2013, 2011 e 2008). Podemos dizer que, aos poucos, vivenciamos práticas escolares que apostam na institucionalização das múltiplas linguagens como um dos objetos a trabalhar durante as aulas de língua portuguesa.

Do ponto de vista dos currículos<sup>4</sup> federais e estaduais, por exemplo, observamos que há indícios para que o trabalho com a língua(gem) na escola destaque o ensino das modalidades orais e escritas da língua portuguesa, mas que considere também outras linguagens. Seguindo as orientações curriculares oficiais dos PCN (1998), há de se considerar as práticas sociais, nas quais estejam inseridos para: “conhecer a linguagem própria desse meio, analisar criticamente os conteúdos, identificando valores e conotações que veiculam, fortalecer a capacidade crítica e produzir interagindo com os meios.” (BRASIL, 1998, p. 32).

Diante dessa configuração, dos novos perfis dos alunos, dos professores e das demandas sociais presentes e futuras em geral, constitui-se um ensino de língua portuguesa preocupado com a realidade prática, que enfatiza, principalmente, a preocupação em trabalhar língua(gem) em uso nas diferentes situações de enunciação, com os gêneros que circulam em sociedade. É importante ressaltar que:

[...] organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem

---

<sup>4</sup> Documento com orientações pedagógicas curriculares propostas pelo Governo, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais.



acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p. 22)

Assim, os autores de livros didáticos possuem um papel fundamental na seleção e didatização desses objetos de ensino, buscando, segundo Batista (2001, p.29),

[...] estruturar e facilitar o trabalho de um professor de *novo tipo*, apresentando não somente os conteúdos, mas também as atividades didáticas e organizando-se conforme a divisão do tempo escolar, em séries/volumes e meses ou bimestres/unidades, por exemplo.

Segundo Bunzen (2005b), textos de diferentes gêneros precisam ser selecionados, adaptados e didatizados para elaboração de diferentes atividades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. É para esse espaço de ensino – a escola – que são criados e adaptados diversos materiais didáticos, em que

Os autores de livros didáticos de Língua Portuguesa, juntamente com outros agentes envolvidos no processo de edição, selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram unidades didáticas para ensinar tais objetos. (BUNZEN, 2005, p. 26)

O trabalho com os gêneros midiáticos, por exemplo, aparece nos anos que compõem o ensino fundamental II, nas obras avaliadas pelo PNLD-2014, tendo em vista, principalmente, as prescrições oficiais de um lado e os estudos sobre os gêneros do discurso de outro.

Segundo Bakhtin ([1953] 2003), a linguagem pode ser vista como um constante processo de interação mediado pelo diálogo. O autor russo parte do princípio de que os enunciados - unidades de comunicação – refletem as condições específicas de cada esfera social da atividade humana – familiar, religiosa, política, literária etc. – e constituem os gêneros do discurso, tipos relativamente estáveis de enunciado. Tendo em vista que os domínios da atividade humana se alteram e se diversificam no decorrer do tempo, os

gêneros são considerados flexíveis e passíveis de mudança, além de serem reconhecidos em um determinado momento sócio e histórico.

Os gêneros do discurso são transformados, pelos autores e editores de livros didáticos, em objetos de ensino, e o professor como mediador e orientador do trabalho no processo de ensino-aprendizagem, na maioria das vezes, apoiado nas orientações dos livros didáticos, procura aproximar cada vez mais os alunos das situações específicas de interação que acontecem no dia a dia desses sujeitos.

Dolz e Schneuwly (2004), no contexto de Didática do Francês como língua materna, apresentam uma preocupação em encontrar meios mais eficientes de ensino de língua na escola obrigatória. Os autores consideram que o desenvolvimento do aluno se dá em consequência de seu domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, sendo o professor uma figura fundamental para mediar e até mesmo transformar as interações entre o aluno e os textos, fazendo que ele seja um sujeito leitor-produtor de textos e de discursos e ainda seja capaz de construir possíveis sentidos para esses textos/discursos.

Essas considerações sobre o ensino, somadas à criação de projetos didáticos autorais diversificados, possibilitam uma abordagem escolar dos gêneros midiáticos e de suas especificidades em sala de aula, com vistas a construir diferentes objetos de ensino-aprendizagem.

Por essa razão, o trabalho pedagógico voltado aos gêneros midiáticos permite, ao autor do livro didático e/ou ao professor de língua portuguesa, o desenvolvimento de atividades que envolvam os diferentes eixos de ensino – *uso e reflexão*, conforme apontam os PCN (BRASIL, 1998, p. 34).

Além disso, autores como Kleiman (1995), Soares (1998, 2003a), Street (1984, 2003), Hamilton (2002), dentre outros, defendem que a escola, assim como a família, exerce papel fundamental na vida dos alunos, pelo fato de poder evidenciar aos estudantes cotidianamente práticas sociais de linguagem que circulam nas várias esferas da sociedade. Segundo esses autores, essas práticas letradas estão presentes na relação de poder nas diversas camadas da população. Conforme Kleiman (1995), a escola deveria pautar-se em projetos de letramento que proporcionassem condições a seus alunos de

desenvolvimento crítico, tornando-se protagonistas da sociedade em que vivem.

Não podemos negar que a escola é o local em que crianças e jovens permanecem por um período de tempo significativo de suas vidas. Entretanto, segundo Baltar (2010, p. 180):

A mídia (tevê, rádio, jornal impresso, portais de comunicação na internet, blogs etc.) “concorre” cotidianamente com a escola, família, igreja entre outras instâncias sociais, para a formação individual e social (psicológico-cognitiva e sociodiscursiva) dos sujeitos, enquanto instância social produtora e reprodutora de discursos.

Nesse sentido, Citelli (2000), Consani (2012) e Barbosa (2005) refletem que, quando a instituição escolar insere as mídias na escola, está investindo na construção do saber, do pensamento crítico, do prazer de conhecer e criar. Portanto, trata-se de uma metodologia inserida na missão educativa das escolas, não só para utilização, mas, principalmente, como instrumento que promove problematizações que envolvem o uso das mídias no processo de ensino-aprendizagem.

É possível constatar a importância de se observar as atividades de compreensão e interpretação dos gêneros midiáticos propostas no ensino, considerando, no caso desta dissertação, a leitura. Segundo Kleiman (1989), a leitura, além de ser um ato social, é considerada um processo interativo que envolve diversos níveis de conhecimento, como linguístico, textual e de mundo para que a compreensão seja possível. Além disso, devemos atentar-nos que as leituras devem contemplar objetivos e propósitos, pois, segundo a autora, é importante refletir se os exercícios dos livros didáticos não ficam reduzidos às atividades “mecanicistas de sequência discretas de sentenças, não havendo preocupação pela apreensão do significado global do texto.” (KLEIMAN, 1989, p. 18)

A leitura desmotivada pode não promover a aprendizagem; se não existir interesse, a leitura será insignificante e torna-se facilmente esquecida. Para Kleiman (1989), ensinar a ler é

Criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar ao aluno que quanto mais ele previr o conteúdo, maior será a sua compreensão, é ensinar ao aluno a se auto avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento – linguísticas, discursivas, enciclopédicas – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar antes de tudo, que o texto é significativo [...]. Isso implica ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência. (KLEIMAN, 1989, p. 152)

Acreditamos na necessidade de investigar como as coleções aprovadas pelo PNLD-2014 procuram contemplar um dos objetivos do ensino da língua portuguesa: utilizar a linguagem de modo a atender a múltiplas demandas sociais e responder a diferentes propósitos comunicativos.

### Objetivos de pesquisa

A pesquisa, no âmbito da linha de pesquisa *Linguagens em novos contextos*, tem como **objetivo principal** analisar os exercícios de compreensão e interpretação dos gêneros midiáticos de divulgação científica encontrados em seis coleções de Língua Portuguesa (6º ao 9º ano) aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2014).

Ao levar em consideração o caráter híbrido do livro didático e as diferentes possibilidades de abordagem dos gêneros midiáticos nesse material didático de língua portuguesa, buscamos compreender os tratamentos dados a esses gêneros, observando, principalmente, o potencial pedagógico do gênero midiático de divulgação científica.

Por meio de uma análise comparativa mais específica (tanto quantitativa como qualitativa), nos pautamos em como são apresentados os conteúdos e as propostas de atividades voltadas para a leitura dos gêneros midiáticos da esfera de divulgação científica em 6 coleções<sup>5</sup> de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental II, aprovadas no PNLD-2014. Os **objetivos específicos** estão assim organizados:

---

<sup>5</sup> As coleções estão especificadas adiante, no tópico “procedimentos metodológicos”.

- (i) identificar, quantitativamente, os *gêneros midiáticos* presentes em seis coleções aprovadas no PNLD-2014;
- (ii) realizar um mapeamento e uma discussão dos *gêneros midiáticos* da esfera de divulgação científica que são encontradas nos livros aprovados pelo PNLD-2014;
- (iii) verificar e analisar como os *gêneros midiáticos* de divulgação científica são abordados no que se refere ao trabalho com leitura;
- (iv) refletir sobre os procedimentos didático-pedagógicos utilizados para o desenvolvimento das atividades de leitura com gênero de divulgação científica.

### Problema de Pesquisa

Com base nos objetivos desta pesquisa, destacamos as perguntas que norteiam a geração de dados e a análise/discussão deles em nosso estudo:

- *Como estão distribuídos os gêneros midiáticos e os gêneros midiáticos de divulgação científica nas seis coleções selecionadas?*

- *Como são propostas as atividades de leitura envolvendo os gêneros midiáticos de divulgação científica para o desenvolvimento de **capacidade discursiva**?*

- *Quais abordagens didático-metodológicas são utilizadas nos livros didáticos para o trabalho com a leitura dos gêneros de divulgação científica, levando em consideração a sua natureza multimodal<sup>6</sup>?*

---

<sup>6</sup> Dionísio (2008) esclarece que o termo *multimodal* designa diferentes modalidades de representação, nesse caso, uma atividade com divulgação científica, pode ser representada pela modalidade escrita, gráficos, infográficos, imagens, etc. A multimodalidade também está presente na própria estrutura composicional do Livro Didático uma vez que: “é composta por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos verbais em gêneros diversos e com textos não-verbais (imagens, ilustrações etc.), com a finalidade principal de ensinar determinado conteúdo ou exercitar determinadas capacidades (BUNZEN & ROJO, 2005, p.89).”

## Procedimentos metodológicos<sup>7</sup>

A lista de livros didáticos de língua portuguesa aprovados no PNLD-2014 está composta por 12 coleções. O nosso recorte de pesquisa investigou como se desenvolve o trabalho de leitura das mídias de divulgação científica, enquanto objeto de ensino-aprendizagem na disciplina de língua portuguesa, nas coleções de 1ª edição aprovadas, isto é, que aparecem pela primeira vez na lista do PNLD, pois houve o interesse em verificar como ocorria o trabalho nessas novas coleções que seriam distribuídas nas escolas. O *corpus* desta pesquisa é constituído por 6 coleções, a saber: *Português nos dias de hoje* (2012); *Português uma língua brasileira* (2013); *Projeto Teláris Português* (2012); *Singular e Plural – Leitura, produção e estudos da linguagem* (2012); *Universos Língua Portuguesa* (2012) e *Vontade de saber português* (2012).

Com base em duas pesquisas anteriores de iniciação científica, realizadas na graduação, cuja proposta apontava como se dava o trabalho com gênero debate e gêneros radiofônicos em coleções de língua portuguesa do PNLD-2011, a metodologia da dissertação ancora-se nos pressupostos utilizados nessas pesquisas e que estão elencados adiante.

Elaboramos um **Quadro de Propostas de Trabalho com os Gêneros Midiáticos (apêndice 1)**, que nos permitiu realizar análises quantitativas a partir das listas de atividades que envolvem as mídias, para cada um dos volumes das 6 coleções de livros didáticos que integram o nosso *corpus* de pesquisa.

Após a consolidação e generalização dos dados do Quadro de Propostas de Trabalho com os Gêneros Midiáticos, realizamos a análise qualitativa das coleções que apresentam um trabalho de leitura com os gêneros midiáticos de divulgação científica. O instrumento utilizado foi uma *sinopse*<sup>8</sup> para analisar as atividades, os objetos de ensino trabalhados na escola e materiais utilizados na aula.

Utilizamos a sinopse, tal qual Rojo (2007) e Bunzen (2009), como uma ferramenta analítica que nos ajuda a identificar atividades subordinadas e

---

<sup>7</sup> Os procedimentos metodológicos estão expostos com mais detalhes no capítulo 4 desta pesquisa.

<sup>8</sup> Ferramenta analítica proposta por Schneuwly, Cordeiro & Dolz (2005)

parciais, a progressão dessas atividades, os objetivos etc. Apostamos em uma análise documental de caráter discursivo dos livros de língua portuguesa aprovados pelo PNLD-2014, com base, principalmente, nos estudos de Bakhtin ([1953] 2003) e Maingueneau (2015) sobre gêneros do discurso.

### **Panorama da dissertação**

Quanto à organização da dissertação, além destas considerações iniciais e das considerações finais, produzimos cinco capítulos, abaixo especificados.

No primeiro capítulo, realizamos uma discussão sobre os letramentos e os letramentos midiáticos no processo ensino-aprendizagem. Conceituamos os letramentos como uma proposta de um novo paradigma para o ensino, assim como a importância das mídias como forma de intervenção no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

No segundo capítulo, discutimos, a princípio, os conceitos de gêneros do discurso ancorados por Bakhtin ([1953] 2003) e Maingueneau (2001, 2008, 2015), apresentando evidências dos aportes teóricos desses dois estudiosos que caracterizam nossa concepção de livro didático como gênero do discurso, reconhecendo pesquisas anteriores que já caracterizavam o livro didático dessa forma, conforme Bunzen (2005) e Bunzen e Rojo (2005).

São destinadas para o terceiro capítulo reflexões sobre a esfera da divulgação científica, levando em conta a linguagem em novos contextos, o desenvolvimento de competência discursiva e as práticas de leitura.

O quarto capítulo está dedicado ao contexto da pesquisa. E, por fim, no quinto capítulo apresentamos a análise, que ocupa especificamente as atividades de interpretação textual dos gêneros da esfera de divulgação científica.

Esperamos, por meio deste estudo, provocar reflexões sobre o LDP e questionar em que medida os sentidos que circulam nesse material didático contribuem para a formação de alunos e professores capazes de desenvolver uma posição crítica diante das informações veiculadas pelos gêneros midiáticos no LDP.

## **CAPÍTULO 1**

### **LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM**

O primeiro capítulo desta dissertação tem como objetivo conceituar as múltiplas facetas do letramento e como ele se redimensionou com os avanços dos estudos na área da Educação e da Linguística Aplicada. Para atingir este objetivo, baseamo-nos, principalmente, em Rojo (2009), Bunzen (2010) e Street (2014).

Apresentamos, ainda, o conceito de multiletramentos pela perspectiva de Rojo (2012) e da Escola de Nova Londres, como forma de criação de novos espaços discursivos na escola, a partir de atividades significativas em contato com uma pluralidade de novos gêneros do discurso.

#### **1.1. Conceituando os (multi)letramentos**

O letramento abrange uma diversidade cultural, temporal e social, de modo que podemos levar em consideração que não existe uma noção de letramento que contemple todos os sujeitos. Tendo em vista essa observação, é necessário que a escola atenda à cultura local dos alunos, além de trabalhar aquelas culturas já valorizadas pela sociedade.

Considerado como um fenômeno heterogêneo, segundo estudos de Ribeiro (2004), Marchusci (2001), Street (2001) entre outros, os letramentos tornam-se análise das mais diversas perspectivas teóricas e áreas de conhecimento.

Street (2014) destaca que

A tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural. Dentro dessa perspectiva, uma mudança importante foi a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e



incrustada em significados e práticas culturais específicos – o que eu tenho descrito como “Novos Estudos do Letramento”. (STREET, 2014, p. 17)

O autor considera, portanto, as condições materiais e sociais, como fatores que acometem a interpretação de certo modo de comunicação, justificando, à vista disso, a natureza social do letramento, bem como as práticas de letramento, sendo este último o conceito que “se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita”. (STREET, 2014, p.18).

Dada a abrangência do conceito e das ressignificações, principalmente no que diz respeito à leitura e à escrita presentes em nossa sociedade, mais do que letramento(s), constituiu-se, então, o termo **letramentos múltiplos** e, posteriormente, **multiletramentos**.

Como exemplo temos os estudos de Rojo (2009), os quais descrevem os letramentos múltiplos como os inúmeros usos de leitura e escrita que se encontram interna ou externa à escola, sejam elas valorizadas ou não socialmente.

As práticas de letramento estão no cotidiano das pessoas: ao pegar um ônibus, ao usar um caixa eletrônico, ao orientar-se por placas, ler bula de medicamento etc. Todas essas práticas são formas de leitura e escrita, isto é, estão inseridas nas práticas sociais das pessoas.

Na mesma perspectiva, Street (2006) salienta que estamos constantemente em contato com novos letramentos, que dependem dos papéis que exercemos na sociedade, bem como o uso que fazemos da linguagem em determinados contextos.

Desse modo, Rojo (2009) volta-se para os estudos dos letramentos locais, considerando a estrutura cultural e o poder social presentes na leitura e escrita em diversas circunstâncias, essa abordagem é que Street (2006) reconhece como uma multiplicidade de letramentos.

A partir das transformações presentes no mundo contemporâneo, com os meios de comunicação, a intensificação da circulação das informações, diminuição das distâncias espaciais e temporais, no que se refere à multiplicidade de linguagens ou multiplicidade semiótica, Rojo (2012) considera uma variedade de textos que circulam socialmente pelo meio impresso, digital,

mediático, dentre outros e, essencialmente, estão compostos de muitas linguagens, que requerem habilidades para fazer significar cada uma delas, caracterizando assim os multiletramentos.

O termo *multiletramentos* foi mencionado pela primeira vez pelo Grupo de Nova Londres em um texto publicado em 1996, intitulado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. A ideia do Grupo é a expansão dos letramentos grafocêntricos escolares, pois destaca-se a importância de a escola acompanhar os avanços tecnológicos, bem como a diversidade cultural, garantindo um ensino que viabilize essas dimensões.

Acentuando as principais diferenças para o conceito de multiletramentos, Rojo (2012) aponta dois pontos importantes considerados para esse novo conceito: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ele se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13).

Segundo a autora, sobre a multiplicidade de culturas, destacam-se tanto as produções culturais letradas dominantes, quanto as vernaculares, isto é, essas produções permeiam por distintos campos, sejam eles de massa, sejam eles eruditos, que circulam por contextos variados: família, escola, igreja, trabalho etc).

Essas considerações incentivam a reflexão, por exemplo, se os livros didáticos de língua portuguesa apresentam não somente atividades consideradas valorizadas socialmente, mas também propostas que se aproximam das vivências diárias dos alunos, uma vez que

no caso brasileiro, em nossas salas de aula, essa mistura de culturas, raças e cores não constitui constatação tão nova, embora passe o tempo todo quase totalmente despercebida ou propositadamente ignorada.(ROJO, 2012, p. 15).

Desse modo, formar cidadãos capazes de ler criticamente o mundo é um dos principais objetivos da escola. Por isso, é importante que cada vez mais haja estudos que demonstrem a necessidade de os livros didáticos de língua portuguesa explorarem além do ensino descontextualizado de conteúdos e textos engessados, visando aos multiletramentos e levando em conta o caráter

multimodal dos textos e de suas híbridas significações, assim como os objetivos do processo de ensino-aprendizagem.

## **1.2 Dos PCN de Língua Portuguesa à Base Nacional Curricular Comum: participação no mundo letrado**

Os livros didáticos tiveram um grande impacto a partir dos PCN, uma vez que o Ministério da Educação (MEC), através do PNLD, estabelece os critérios de seleção dos livros em conformidade com os Parâmetros curriculares nacionais e das diretrizes curriculares nacionais.

Publicado em 1998, os PCN de língua portuguesa apresentou importantes transições “com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro.” (BRASIL, 1998, p. 5).

A escola requer um trabalho que capacite os jovens ao acesso de conhecimentos primordiais para o exercício da cidadania, considerando, sobretudo, os saberes que circulam na sociedade e orientando sobre os usos da linguagem oral e escrita nas diversas situações de enunciação, assim como o desenvolvimento social crítico diante dos mais diversos fenômenos que permeiam nossas vivências.

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p. 24)

Nota-se a atenção do documento em relação à ampliação das práticas de letramento do aluno, isto é, aprimorar as práticas de leitura e escrita

estabelecidas pela sociedade contemporânea, ou seja, um ensino reflexivo e crítico da língua(gem) na escola.

As instituições escolares são as principais encarregadas em articular importantes iniciativas para cumprir essa função. Por exemplo, a partir de uma tríade, entre professores, livros didáticos e alunos, é possível avançar em uma aprendizagem democratizadora, através da promoção de práticas de letramentos e multiletramentos que pensam a língua(gem) em uso, com possibilidades de flexibilização do ensino tradicionalista de textos e frases descontextualizados, que pouco ou quase nada tem a ver com o que é vivido na sociedade ou vivenciado pelos alunos na realidade em que estão inseridos. Para os PCN (1998, p. 19):

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos (agora nove anos) do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Priorizar o ensino dos diversos gêneros do discurso constitui-se em uma forma de prever o desenvolvimento de diversas capacidades que carecem de ser evidenciadas nas circunstâncias de ensino.

Bahktin (2003) evidencia que as situações de uso da língua(gem) estão associadas conforme as esferas de atividade humana, isto é, os gêneros são passíveis de variações conforme a finalidade de cada esfera social.

O trabalho com textos, orações e palavras descontextualizadas, pouco envolvem as práticas de letramento do cotidiano, uma vez que os gêneros do discurso que promovem a apropriação de mecanismos que se utilizam das práticas sociais da leitura e escrita, o que se distingue de apenas possuir habilidade de ler e escrever.

Dolz & Schneuwly (2004, p. 74) demonstram que

toda ação de linguagem implica diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações

psicolinguísticas e as unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas).

Nessa perspectiva, o trabalho com gêneros do discurso na escola seria capaz de promover o desenvolvimento dos três tipos de capacidades especificadas pelos autores.

Silva (2005, p. 225) elucida a importância da apropriação dos gêneros:

A apropriação de diferentes gêneros discursivos como habilidade de uso da língua falada e escrita pelo homem, em situações diversas de comunicação, está subjacente à proposta curricular para o letramento, o que é bastante coerente, haja vista que os gêneros são modelos de contextos culturais orientadores da ação do homem no espaço cultural.

Os PCN de Língua Portuguesa apresentam subsídios consideráveis para o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros (orientando, sobretudo, os professores para as práticas pedagógicas), pois, entre várias orientações, o próprio documento destaca a importância de o professor ser mediador nas situações de aprendizagem, bem como a valorização da voz e posicionamento do aluno dentro da sala de aula, enquanto sujeito autor do próprio conhecimento.

A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e lingüísticos. Particularmente, a consideração das especificidades das situações de comunicação os gêneros nos quais os discursos se organizarão e as restrições e possibilidades disso decorrentes; as finalidades colocadas; os possíveis conhecimentos compartilhados e não compartilhados pelos interlocutores coloca-se como aspecto fundamental a ser tematizado, dado que a possibilidade de o sujeito ter seu discurso legitimado passa por sua habilidade de organizá-lo adequadamente. (BRASIL, 1998, p. 48)

Os propósitos indicados são relevantes no sentido em que destacam a ampliação das práticas de letramento dos alunos, enquanto leitores, escritores e cidadãos reflexivo-críticos<sup>9</sup> para a atuação social.

Em suma, além do professor, como mediador, o livro didático de língua portuguesa é responsável por possuir um importante papel na missão de aproximar o ensino escolar das vivências pessoais de cada aluno, uma vez que apresenta uma diversidade de textos e de gêneros do discurso, proporcionando experiências de leitura e escrita que estão presentes nas práticas sociais que acontecem fora dos muros da escola.

Não podemos negar que os PCN firmaram uma referência relevante no cenário das diretrizes educacionais brasileiras, uma vez que organizou e proporcionou reflexões reunidas nas últimas décadas sobre como trabalhar conteúdos de todas as disciplinas do ensino básico. O documento oficial revelou-se como um instrumento orientador do processo de ensino-aprendizagem por muitos anos.

Com o decorrer do tempo, ocorreram avanços nas discussões sobre a educação básica brasileira. Em 2015 iniciou uma consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) com contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas.

Em 2016 tivemos três versões redigidas da BNCC e, no início de 2017, foi entregue pelo MEC a versão final ao Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo homologada dia 20 de dezembro de 2017 pelo ministro da educação, Mendonça Filho.<sup>10</sup>

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). [...] Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito

---

<sup>9</sup>Entendemos, assim como Silva (2002) que o sujeito reflexivo-crítico que atua em sociedade é o sujeito que “abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelos textos (SILVA, 2002, p. 26).

<sup>10</sup> Informações disponíveis no site da BNCC: [www. http://basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br)

Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BNCC, 2017, p. 7)

É perceptível que a BNCC é o mais novo documento orientador e embasador para a elaboração dos novos e futuros livros didáticos, além de passar a contribuir na formação de professores, na escola, na sala de aula, entre outros movimentos que envolvem o processo educacional.

A BNCC preocupa-se com o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Segundo o documento, é preciso oferecer situações e instrumentos que possibilitem a interação crítica dos alunos com diversos campos do conhecimento e da informação.

Conforme orientações do documento, a fase dos anos finais do ensino fundamental é aquela que implica adolescentes em desenvolvimento, exigindo práticas escolares diferenciadas, que considerem suas vivências e ocupações sociais. Ao componente língua portuguesa:

Cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. [...] As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. (BNCC, 2017, p. 65)

A BNCC mantém uma relação com outros documentos orientadores, como os próprios PCN, que foram produzidos nos últimos anos. A BNCC apresenta os conceitos e perspectivas da área de língua portuguesa, conforme os avanços que ocorreram nos últimos anos, como a contribuição dos estudos linguísticos, as políticas públicas, e as próprias práticas de linguagem.

Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente

escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BNCC, 2017, p. 65)

Sobre o eixo de ensino da leitura no contexto da BNCC, considera-se um ensino de leitura para além do texto escrito, aquele que abrange imagens e sons, que acompanham muitos dos gêneros digitais. Destaca-se também a importância do trabalho com leitura de gêneros pertencentes aos diferentes campos de atividade humana, bem como a progressão e articulação dessas atividades desde o ensino fundamental até o ensino médio.

Tanto os PCN quanto a BNCC se preocupam com um ensino de língua portuguesa atrelado à realidade social e cultural dos alunos; uma prática pedagógica que visa a uma formação consistente, crítica e participativa.<sup>11</sup>

Vale destacar que os PCN surgiram como um documento orientador aos professores e escolas, enquanto a BNCC surge como um documento normativo. Além disso, a aprovação e utilização desses documentos não garante uma verdadeira qualidade na escola básica, pelo contrário, pode ocultar problemas se servir apenas para quantificar estatísticas a partir de provas objetivas e padronizadas.

---

<sup>11</sup> A BNCC não serviu como base para a produção dos livros didáticos de língua portuguesa do PNLD-2014, foco desta pesquisa, porém, acreditamos na relevância de destacarmos esse diálogo entre os documentos, uma vez que a BNCC servirá como base para a produções de futuras coleções de livros didáticos.



### 1.3 As mídias e os letramentos midiáticos

As mídias são recorrentes em nossa rotina, formada por conceitos, culturas e ideologias. Por isso, não abordá-la em sala de aula seria um regresso no processo de ensino-aprendizagem. Um dos maiores objetivos da escola é formar cidadãos críticos para atuação na sociedade, considerando a importância da formação para a compreensão do contexto de enunciados midiáticos, bem como seus possíveis efeitos de sentido, que perpassam concepções ideológicas e possibilidades manipulativas de discurso. Um exemplo é o caso dos textos de divulgação científica, que possuem circulação em sociedade e constituem *corpus* desta pesquisa.

Consideramos as mídias, tal qual Setton (2011), como:

Todo o aparato simbólico e material relativo à produção de mercadorias de caráter cultural. Como aparato simbólico, considero o universo das mensagens que são difundidas com a ajuda de livros, CDs, etc., a totalidade de conteúdos expressos nas revistas em quadrinhos, nas novelas, nos filmes ou na publicidade; ou seja, todo um campo da produção de cultura que chega até nós pela mediação de tecnologias, sejam elas as emissoras de TV, rádio ou internet. Uma produção de cultura realizada de maneira industrial – sistematicamente veiculada pelas instituições dos campos editorial, fonográfico, televisivo, radiofônico, cinematográfico e publicitário, possibilita a maior circulação de referências de estilos de vida, ideias e referências de comportamento. (SETTON, 2011, p. 7)

Os alunos que ingressam na escola já são familiarizados com uma diversidade de veículos midiáticos: TV, rádio, jornal, internet etc. A partir dessas vivências, em ambientes que circulam diferentes gêneros midiáticos, os jovens já estão inseridos em práticas letradas. Os gêneros que circulam nesses meios são responsáveis por parte do conhecimento que carregamos. Segundo Setton (2010, p. 8):

As mídias devem ser vistas como agentes da socialização, isto é, possuem um papel educativo no mundo contemporâneo. Junto com a família, a religião e a escola, elas funcionam como instâncias transmissoras de valores, padrões e normas de comportamentos.

As mídias merecem atenção na Educação, pois além dos motivos já citados nesta dissertação, também se acentua o fato delas serem interdisciplinares e multidisciplinares<sup>12</sup>, uma vez que se cerca por múltiplas áreas do conhecimento, com a capacidade de influenciar posicionamentos dos cidadãos que constituem a sociedade. É indispensável que ela esteja, também, na trajetória escolar. Como destaca Baltar (2008, p. 566):

Numa situação como essa, a leitura crítica da mídia, como agência formadora de discursos contemporâneos, e a compreensão das nuances desses discursos são imprescindíveis para professores formadores e estudantes de qualquer nível de formação.

Segundo o autor, podemos dizer que é recorrente o uso de jornais e revistas na escola “como portadores de textos do ambiente discursivo midiático”. E reconhecemos a importância desse trabalho, já que reúne diversos gêneros midiáticos, tais como reportagem, notícia, entrevistas e os textos da esfera de divulgação científica, foco desta pesquisa.

Nessa perspectiva, o uso dos textos de divulgação científica<sup>13</sup>, apresentados nos livros didáticos são capazes de desenvolver habilidades necessárias para a participação efetiva tanto no processo de ensino-aprendizagem, quanto para as vivências de mundo dos alunos. Nos livros didáticos são propostas atividades para leitura e interpretação de textos marcados por diversidade de temas que circulam na sociedade e que apresentam, em maior parte, leitura de gêneros que trazem imagens, gráficos, infográficos, por exemplo. Ainda em relação às mídias, para Santaella (2003), mídias no sentido mais estrito:

Se refere especificamente aos meios de comunicação de massa, especialmente aos meios de transmissão de notícias e informação, tais como jornal, rádio, revista e televisão. Seu sentido pode se ampliar ao se referir a qualquer meio de comunicação de massas, não apenas aos que transmitem

---

<sup>12</sup> As mídias estão presentes em todas as áreas de conhecimento, isto é, encontra-se em todas as disciplinas escolares, seja em um trabalho diverso e sem cooperação entre elas ou que possuam um tema ou trabalho em comum em todas elas, por exemplo, as práticas de leitura são necessárias em todas as disciplinas, são comuns em todas elas.

<sup>13</sup> A divulgação científica é discutida com maior ênfase no próximo capítulo.

notícias. Assim, podemos falar em mídia para nos referirmos a uma novela de televisão ou a qualquer outro de seus programas, não apenas aos informativos. Também podemos chamar de mídias todos os meios de que a publicidade se serve, desde outdoors até as mensagens publicitárias veiculadas por jornal, rádio e TV. Em todos esses sentidos a palavra “mídias” está se referindo aos meios de comunicação, incluindo aparelhos, dispositivos ou mesmo programas auxiliares da comunicação. (SANTAELLA, 2003, p. 62)

Para a autora, o termo “mídias” instaurou-se por meio da multiplicação acelerada dos meios de comunicação que “não podiam ser considerados necessariamente como meios massivos” (p. 54). Através do surgimento de locadoras de filmes, videocliques, TV a cabo, por exemplo, a circulação dessas mídias era por um consumo individualizado, diferente do consumo massivo e, portanto, Santaella (2003) considerava como uma “Cultura das mídias”.

No entanto, não podemos negar que com a era digital houve uma facilidade de acesso aos mais diversos gêneros midiáticos. Há três décadas precisávamos comprar um jornal impresso, se quiséssemos ler as notícias mais recentes, porém, com o advento da internet e das novas tecnologias, basta acessar os sites de portais de notícias, ou mesmo o facebook, que encontraremos informações do mundo todo circulando pela rede. Esses aspectos, presentes na era digital, são considerados por Santaella (2003) como “cibercultura”, ou seja, a cultura de acesso.

Nesse sentido, as mídias passam a ser armazenadas, compartilhadas, manipuladas etc, passando a existir uma convergência das mídias:

A convergência das mídias é mais do que apenas uma mudança tecnológica. A convergência altera a relação entre tecnologias existentes, indústrias, mercados, gêneros e públicos. A convergência altera a lógica pela qual a indústria midiática opera e pela qual os consumidores processam a notícia e o entretenimento. Lembrem-se disto: a convergência refere-se a um processo, não a um ponto final. Não haverá uma caixa preta que controlará o fluxo midiático para dentro de nossas casas. Graças à proliferação de canais e à portabilidade das novas tecnologias de informática e telecomunicações, estamos entrando numa era em que haverá mídias em todos os lugares. A convergência não é algo que vai acontecer um dia, quando tivermos banda larga suficiente ou quando descobirmos a configuração correta dos aparelhos. Prontos ou não, já estamos vivendo numa cultura da convergência. (JENKINS, 2009, p.20)

Segundo o autor, essa convergência diz respeito quando podemos fazer vários usos dos meios de comunicação. O celular, por exemplo, não serve apenas para ligação; podemos utilizá-lo na escola, dentro da sala de aula, para consultar significados de palavras em dicionários online, para gravar vídeos, áudios, registrar imagens, fazer pesquisas etc. “A convergência envolve uma transformação tanto na forma de produzir quanto na forma de consumir os meios de comunicação”. (JENKINS, 2009, p.20)

Além disso, Jenkins (2009) elenca inúmeras habilidades que o letramento midiático é capaz de implicar: vivências em novos ambientes; adaptação; criação e remix de conteúdo; execução de múltiplas tarefas; expansão das capacidades cognitivas; compartilhamento e construção de conhecimento, entre outros aspectos que permitem a interação por meio das mídias, que vai além do simples fato de usá-las.

Segundo Santaella (2003), através da interação dos indivíduos com as mídias e o mundo, desenvolvem-se competências e habilidades da formação cultural e social. Portanto, quando a escola traz essa diversidade de gêneros midiáticos, propõe-se trabalhar com a realidade e percepção de mundo dos alunos, que passam a desassociar a leitura de um ato realizado apenas com textos literários (ou até mesmo não literários) muitas vezes mecanizados, sem qualquer reflexão.

Além disso, há de se destacar, também, que esse trabalho tem sua importância no processo de ensino-aprendizagem, como o desenvolvimento das capacidades de leitura do aluno, tornando-o um aluno-leitor. Esse aluno-leitor passa a construir sentidos para o que lê, tornando-se um sujeito de discurso, posicionando-se diante do texto. É importante que essa abordagem seja realizada efetivamente de forma a desenvolver sujeitos críticos e autônomos perante as mais variadas esferas sociais em que possam atuar nos espaços extraescolares.

O ato de se afastar do senso comum e incentivar os alunos a atuarem como leitores e agentes das suas próprias escolhas, através do avanço das mídias e das novas tecnologias, como internet, televisão, rádio, jornal etc., auxilia no letramento midiático e, conseqüentemente, no desenvolvimento com vistas para uma atuação social dos estudantes.

Saber ler os discursos e as formações discursivas das diversas esferas sociais é condição *sine qua non* para agir autonomamente em sociedade. Um exemplo recorrente que costumamos referir é do professor que trabalha sistematicamente com textos retirados de determinada revista ou jornal sem se dar conta de que os textos estão impregnados de ideologias da revista, jornal: do seu discurso, do discurso de seus donos, dos seus anunciantes e de quem eles representam. (BALTAR, 2009, p. 21)

Não é pertinente trabalhar com leituras mecanicistas no processo de ensino-aprendizagem de leitura, ou seja, aquelas feitas apenas para localização de informação ou para puros fins gramaticais; é preciso fazer uma leitura crítica e social, que possa evidenciar, assimilar e utilizar de procedimentos interdisciplinares, transformando o aluno, levando-o a criar links entre o que se lê e a realidade em que está inserido. Por exemplo, ao trabalhar com algum gênero da esfera da divulgação científica, é importante ter ciência de que podemos abordar um tema que está interligado em distintas áreas, ou seja, podemos fazer a leitura de um texto sobre o corpo humano, que apresenta conceitos biológicos, ou sobre os solos, com conceitos geográficos, ambos para uma aula de língua portuguesa, promovendo a possibilidade de discussão entre um campo e outro, desenvolvendo uma leitura crítica sobre as diversas temáticas que permeiam o meio social.

Pensando nos livros didáticos de língua portuguesa, que veiculam uma diversidade de gêneros midiáticos, e que as mídias são repletas de conceitos e ideologias, há de se observar os modos que se dão as propostas e atividades de leitura desses gêneros.

Quando pensamos nas mídias digitais, que tem sido muito exploradas em diversos estudos, vale destacar que nem todas as escolas possuem recursos como internet, computadores, laboratórios ou qualquer outro tipo de equipamento e recurso que aproxime os alunos da vivência social no processo de ensino-aprendizagem. Ou, quando existem, esses recursos não são utilizados, pois, muitas vezes, os professores não têm preparo para lidar com essas tecnologias midiáticas que possam contribuir significativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de vivermos em uma cibercultura<sup>14</sup>, o livro didático impresso, em muitas realidades escolares, é o único e principal meio pelo qual os alunos possuem contato com uma diversidade de gêneros midiáticos. Podemos dizer que, deste modo, o letramento midiático é (re)conhecido no ambiente escolar, promovendo uma série de vivências percorridas dentro e fora da escola, principalmente em relação aos gêneros midiáticos impressos, que ainda são aqueles trabalhados com maior ênfase, como veremos na análise desta pesquisa.

Entretanto, é preciso considerar que os sujeitos da aprendizagem, alunos e professores, necessitam participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem de forma colaborativa para que as leituras dessas mídias não caiam no senso comum ou ensino mecanicista de aprendizagem, sem que haja a transformação do aluno, a qual nos referimos anteriormente.

Nessa perspectiva, pensar na escola, nos livros didáticos de língua portuguesa e nos novos espaços de acesso às mídias que surgem, como apontam Santaella (2003) e Jenkins (2009), é pensar em uma transformação de competências e habilidades culturais, visando a uma aprendizagem infundável, que ultrapassem os muros da escola.

Considerar o processo de ensino-aprendizagem arquitetado com as diferentes linguagens através das mídias, proporciona o contato com os multiletramentos, capaz de contribuir para a efetiva participação da sociedade. Como indicam os PCN, o propósito do ensino fundamental é de que os alunos sejam aptos para

Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; - saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos (BRASIL, 1998, p. 69)

---

<sup>14</sup> Segundo Setton (2011), a cibercultura é uma relação da cultura contemporânea às novas tecnologias que “não só estão presentes em todas as atividades práticas do mundo do trabalho, como também se tornam vetores de experiências do cotidiano. Por exemplo, vemos sua presença nos terminais bancários, nos celulares, nos cartões de crédito, no acesso à internet, ou seja, a cultura ciber está em todo lugar [...] A cibercultura vai se caracterizar pela formação de uma sociedade estruturada através de uma conectividade telemática generalizada, ampliando o potencial comunicativo, proporcionando a troca de informações sob as mais diversas formas, bem como fomentando agregações sociais. (p. 91)

Nessa mesma perspectiva, a BNCC também reconhece que

Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. [...] Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. (BRASIL, 2017, p.59)

Levando em conta essas considerações, e no que diz respeito a esta pesquisa, propor atividades de leituras significativas com gêneros da esfera de divulgação científica vai ao encontro do desenvolvimento de competências e habilidades, ou seja, o domínio de práticas de leitura, oralidade, escrita e escuta, que os indivíduos desenvolvem quando estão interagindo socialmente.

A sala de aula, como espaço de aprendizagem, polifônico e democrático, precisa proporcionar ao aluno o entendimento de que o ato de ler é uma prática social, assim como esse processo pode desenvolver competências discursivas, tema do capítulo 3 desta pesquisa.

## **CAPÍTULO 2**

### **GÊNEROS DO DISCURSO: ALGUMAS REFLEXÕES**

Este capítulo apresenta o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP) como um gênero do discurso a partir das discussões e possíveis diálogos entre os conceitos de gênero apresentados por Bakhtin ([1953] 2003) e Maingueneau (2001, 2008, 2015).

De forma geral, podemos afirmar, antecipadamente, que recentemente as concepções de gênero têm sustentado inúmeras correntes teóricas dos mais diversos pesquisadores, a fim de conceber as práticas de linguagem que circulam na sociedade em constante modificação. Para depreender essas práticas, é importante vislumbrar que elas possuem estreitas relações com as esferas de atividades humana. De acordo com Bakhtin,

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana [...] A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, [1953] 2003, p. 279)

À vista dessa consideração, compreendemos que o livro didático é uma prática de linguagem que se propaga no plano de determinada esfera da atividade humana: a pedagógica. Circula na escola, local no qual o desenvolvimento do aluno se dá em consequência de seu domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação mediadas pelo professor, na maioria das vezes, apoiado nas orientações dos livros didáticos.

Com base nas discussões realizadas por Bakhtin ([1953] 2003) e Maingueneau (2015), sobre gêneros do discurso, apresentamos neste capítulo nossa reflexão sobre este tema. Além disso, propomos discutir o caráter multimodal dos gêneros midiáticos de divulgação científica e sua importância nas atividades de leitura no processo de ensino-aprendizagem.



## 2.1 Gêneros do discurso: possíveis diálogos entre Bakhtin e Maingueneau

Bakhtin ([1953] 2003) entendia a linguagem como um contínuo processo de interação social mediado pelo diálogo, tendo em vista os diferentes usos da língua. Segundo o autor, o locutor está imerso em contextos de enunciação bem precisos, de forma que cada palavra proferida está carregada de um conteúdo ideológico demarcado.

Para entrarmos no conceito de gêneros do discurso, cabe, primeiramente, discutirmos o conceito de enunciado, visto que o autor russo parte do princípio de que os enunciados - unidades de comunicação – refletem as condições específicas de cada esfera social da atividade humana – familiar, religiosa, política, literária etc. – e constituem os gêneros do discurso, “tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, [1953] 2003, p. 280).

O estudo dos enunciados possibilita compreender o estudo das palavras e das orações em situações reais de uso. Palavras e orações podem ser retiradas do contexto; isoladas, elas não manifestam posição de valor. Por exemplo, uma oração pode apresentar inúmeros discursos, pois estes se relacionam com diferentes sujeitos, diferentes momentos enunciativos etc.

Nesse sentido, uma oração pode tornar-se um enunciado a partir do momento em que provoca uma atitude responsiva<sup>15</sup>. Assim, entende-se oração como unidade gramatical e enunciado como unidade da comunicação verbal (um elemento discursivo); exatamente nisso encontramos a distinção entre ambos.

Segundo Bakhtin,

As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente lingüística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua — palavras, combinações de palavras, orações; mesmo assim, nada impede que o enunciado seja constituído de uma única oração, ou de uma

---

<sup>15</sup> Conforme Bakhtin (2003) [...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o prepara-se para usá-lo etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (2003, p.271).

única palavra, por assim dizer, de uma única unidade da fala (o que acontece sobretudo na réplica do diálogo) (BAKHTIN, [1953] 2003, p. 298)

Todo enunciado manifesta-se de um contexto cultural relativo a significados e valores, o que faz com que o indivíduo, por meio de um ato responsivo, coloque-se diante deste contexto e estabeleça um diálogo com as demais vozes sociais. O enunciado sempre é acompanhado de uma atitude responsiva ativa e uma compreensão responsiva ativa, que diz respeito ao fato de o ouvinte receber e compreender um discurso e a fase preparatória para uma resposta.

Os enunciados são construídos a partir de intenções comunicativas que originam os gêneros. Tendo em vista que os domínios de atividades humanas se alteram e se diversificam no decorrer do tempo, os gêneros do discurso são considerados flexíveis e passíveis de mudança, sendo configurados de acordo com um conteúdo temático, construção composicional e estilo, em determinado momento sócio-histórico. Segundo Barbosa (2000, p. 152):

[...] *conteúdo temático* – o que pode ser dizível em um dado gênero, *a construção composicional* – sua forma de dizer, sua organização geral que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social – e seu *estilo verbal* – seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor de texto.

Do ponto de vista de Bakhtin ([1953] 2003), esses gêneros podem ser divididos em gêneros primários (relacionados a esferas sociais cotidianas, por exemplo, uma conversa telefônica) e gêneros secundários (referindo-se a uma esfera de linguagem oficializada e complexa, como as escolas e editoras). Para o autor, o processo de assimilação dos gêneros ocorre como a aquisição da língua materna, ou seja, aprendemos sem notar e os utilizamos sem perceber, apropriamos os gêneros pela convivência com as pessoas ao nosso redor. Podemos dizer que a comunicação verbal de fato só existe através da existência dos gêneros do discurso.

Constatamos que esse tema foi assimilado por diversos pesquisadores de campos teóricos distintos. Maingueneau (2015) em *Discurso e Análise do discurso*, por exemplo, articula ponderações importantes a respeito dos gêneros. Afirma que “os gêneros de discurso constituem, de alguma maneira,

os átomos da atividade discursiva. Mas eles só adquirem sentido quando integrados a unidades de classe superior, os tipos de discurso” (MAINGUENEAU, 2015, p. 66).

Na análise do discurso francesa, o termo *tipos de discurso* refere-se às práticas discursivas de um mesmo setor de atividades. Maingueneau (2015) traz o exemplo do panfleto político, que é integrado em uma unidade de gêneros decorrentes do mesmo tipo de discurso, no caso, o político. Considerando esta perspectiva, podemos dizer que o Livro Didático está integrado em uma unidade de gêneros decorrentes do tipo de discurso pedagógico.

O autor ainda constata que um gênero do discurso possui três modos de agrupamento: a esfera de atividade, o campo discursivo e o lugar de atividade. Um mesmo gênero pode se confrontar com esferas de atividade diversas, ou seja, conforme exemplo de Maingueneau (2015), um texto de divulgação científica poderá estar associado à esfera midiática, esfera de imprensa cotidiana, ou até mesmo na esfera escolar, caso seja didatizado e transformado em objeto de ensino, como ocorre com os gêneros apresentados nos livros didáticos de língua portuguesa.

O campo discursivo, segundo o estudioso francês, refere-se às formações discursivas que estão em confluência. Nesse caso, o discurso político e religioso são os mais propícios a entrar nessa lógica de campo, local que convergem diversos posicionamentos.

O discurso pedagógico também é submetido ao sentido de campo discursivo, uma vez que é possível confrontar diversos posicionamentos, como teoria, tendência, entre outros. Este tipo de discurso se desenvolve, sobretudo, no espaço da sala de aula, lugar democrático, polifônico e heterogêneo. Vale destacar o discurso pedagógico de caráter polifônico, ou seja, no sentido bakhtiniano, as diferentes vozes numa interação de absoluta equidade; não existem (ou não deveriam existir, dada a caracterização deste espaço escolar) imposições de uma voz sobre a outra. Por exemplo, em sala de aula professor, alunos e livros didáticos possuem vozes autônomas, mesmo que distintas, possuem o mesmo valor.

Segundo Khalil e Farias (2007, p. 13)

se a escola privilegia a voz apenas de um dos seus sujeitos, impossibilita-se assim, o diálogo. Se queremos uma escola que interroge a nossa cultura ao invés de reproduzi-la, não podemos realçar a voz do aluno em detrimento da voz do professor, ou vice-versa. Nessa Escola repleta de interrogações e invenções, o prazer não se configura como pré-requisito, mas como parte dos movimentos de um processo criativo incitado por múltiplas vozes.

Desse modo, cabe a escola incentivar os alunos a tornarem-se cidadãos reflexivos, proporcionando espaços onde o debate seja possível, ou seja, o professor está disposto a ouvir o aluno e vice-versa, contribuindo para que haja uma circulação dos discursos, ultrapassando os muros da escola e atingindo a organização social.

Pensando nas atividades de leitura na sala de aula, a partir do momento em que se confrontam diversos posicionamentos dos leitores sobre um mesmo texto, esses sujeitos se constituem discursivamente. Bakhtin (1995, p. 319), evidencia que “[...] O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto”.

Para Maingueneau (2015), o fato de os gêneros estarem relacionados aos tipos de produções verbais heterogêneas resultou em uma distinção entre dois grandes tipos de gêneros: os instituídos e os conversacionais. Os instituídos correspondem a uma junção de gêneros autorais e rotineiros, que mantêm um caráter de autoria pelos traços de estilo e também gêneros recorrentes do cotidiano, podendo ser mais ou menos restritivos. Em outras palavras, eles permitem uma margem maior ou menor de variação. Já os conversacionais são de menor estabilidade e sem sistematização temática previsível como as conversações.

Nesse ponto, por exemplo, visualizamos uma aproximação com os conceitos bakhtinianos de gêneros primários e secundários. Por um lado, os gêneros conversacionais de Maingueneau e os primários de Bakhtin são aqueles mais acessíveis a todos, como uma conversa telefônica. Por outro lado, os instituídos dependem da formação cultural e social que dispõe cada indivíduo. Por exemplo, o gênero acórdão, presente na esfera jurídica, adquire sentido para indivíduos que, de algum modo, relacionam-se com essa esfera de atividade. Assim como os gêneros secundários de Bakhtin, que são caracterizados como mais oficializados e complexos.

Posto isso, consideramos o livro didático como gênero autoral, conforme Maingueneau (2015) a partir do momento em que sua elaboração é pensada a partir de escolhas autorais sobre determinados objetos de ensino. Conforme Bakhtin, caracteriza-se como gênero secundário uma vez que se trata de uma “comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída” (BAKHTIN, 1992, p. 281).

Para o autor, os gêneros podem ser intercalados, isto é, um gênero pode trazer em seu interior outros gêneros. Bakhtin (1988) cita como exemplo o romance, que pode ser composto por outros gêneros, ou seja, trazer em seu interior cartas, diálogos, bilhetes etc. Dessa mesma forma, podemos pensar no LD, como um gênero que possui uma estrutura composicional multimodal, uma vez que segundo Bunzen (2005):

É composto por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos em gêneros diversos e com textos não-verbais (imagens, ilustrações, etc.), com a finalidade principal de ensinar determinados objetos. (BUNZEN, 2005, p. 44)

Portanto, o LD é um gênero que apresenta em seu interior outros gêneros, cuja função é ensinar um determinado objeto de ensino. Um texto da esfera de divulgação científica, por exemplo, circula na sociedade através das mídias e pode ser utilizado pelo LD para as mais diversas finalidades, “pois ela estará sempre a serviço dos objetos de ensino”. (BUNZEN, 2005, p.45)

Maingueneau (2001) evidencia também o conceito de *competência genérica*, que trata da conduta que possuímos perante certos gêneros, pois, mesmo não os dominando, somos aptos a reconhecê-los e agirmos adequadamente conforme a situação enunciativa. Nas palavras do autor,

A partir do momento que identificamos um enunciado como um cartaz publicitário, um sermão, um curso de línguas etc., que podemos adotar em relação a ele a atitude que convém. Sentimo-nos no direito de não ler e de jogar fora um papel identificado como folheto publicitário, mas guardamos um atestado médico a ser entregue a nosso chefe (MAINGUENEAU, 2001, p. 44)

Essa configuração de Maingueneau (2001) sobre *competência genérica* corresponde à declaração de Bakhtin ([1953] 2003, p. 302) em relação ao conhecimento dos falantes a respeito dos gêneros, pois “possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica.”

Maingueneau (2015) avança nas análises e passa a abordar os gêneros do discurso em termos de *cena da enunciação*, desviando-se da definição de “situação de comunicação”. O autor afirma que

(...) ao partir da situação comunicativa, considera-se o processo de comunicação, de certo modo, “do exterior”, de um ponto de vista sociológico. Em contrapartida, quando se fala de cena de enunciação, considera-se esse processo “do interior”, mediante a situação que a fala pretende definir, o quadro que ela mostra (no sentido pragmático) no próprio movimento em que se desenrola. Um texto é na verdade o rastro de um discurso em que a fala é encenada (MAINGUENEAU, 2006, p. 250).

Para desenvolver essa discussão, o autor francês recorre à distinção de três cenas: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia.

Segundo ele, a cena englobante corresponde usualmente ao “tipo de discurso”, que emerge de acordo com a necessidade da sociedade (discurso religioso, político, publicitário etc.). A cena genérica diz respeito ao gênero aliado a determinado tipo de discurso; assim, contribuem juntos para o efeito de sentido do discurso. Conforme Maingueneau (2008, p.116)

Vemos-nos confrontados com gêneros de discurso particulares, com rituais sociolinguageiros que definem várias cenas genéricas. O gênero de discurso implica um contexto específico: papéis, circunstâncias (em particular, um modo de inscrição no espaço e no tempo), um suporte material, uma finalidade etc.

Por exemplo, para interpretar um texto humorístico, o leitor se depara com a cena genérica, que, segundo Maingueneau (2015), é a forma mais tangível e imediata de gênero, neste caso: piadas, charges, tiras etc. O leitor também precisa depreender em qual cena englobante está inserido (religioso,

político etc.), pois, do contrário, não acontecerá o efeito de sentido e o humor não se produzirá.

Ao se deparar com o gênero livro didático, os sujeitos envolvidos, professores e alunos, entram em contato com uma série de outros gêneros, como e-mail, notícia, conto, crônica, tira cômica, anúncios etc., que estão incorporados e didatizados como objetos de ensino culturalmente reconhecíveis como forma de comunicação social. Torna-se necessário também reconhecer que o LD está inserido em uma cena englobante pedagógica, a fim de que o sentido seja construído.

Por fim, a cenografia é a organização da situação na qual o enunciador pretende enunciar. Para exemplificar, Maingueneau (2015) esclarece que o romance, “pode ser enunciado por meio de uma cenografia do diário íntimo, do relato de viagem, de uma conversa ao pé do fogo, de uma correspondência amorosa...” (p. 123). Como vemos, as cenografias podem variar. A respeito disso, Maingueneau (2001) vislumbra que

Essa variação parece estar muito ligada à finalidade dos gêneros de discurso. A lista telefônica, que não fornece uma cenografia, é um gênero puramente utilitário. Em compensação, o discurso publicitário ou o discurso político mobilizam cenografias variadas na medida em que, para persuadir seu co-enunciador, devem captar seu imaginário e atribuir-lhe uma identidade, por meio de uma cena de fala valorizada (2001, p. 90).

Essa percepção da variação de cenografia demonstra certa reelaboração da definição de estilo trazida por Bakhtin ([1953] 2003), uma vez que para o estudioso russo, o estilo está ligado ao enunciado e suas formas típicas, ou seja, aos gêneros do discurso. Levando em consideração a individualidade do enunciado, podemos dizer que o estilo é individual, porém nem todos os gêneros são propícios a essa individualidade, assim como uma lista telefônica, uma nota de serviço, ou documentos oficiais que requerem um estilo e forma padronizados.

Desse modo, a partir dos conceitos apresentados, do ponto de vista de Bakhtin ([1953] 2003) e Maingueneau (2015), assumimos o livro didático como gênero do discurso, como aponta também pesquisas anteriores de Bunzen (2005) e Bunzen e Rojo (2005). Primeiro porque está situado sócio, histórica e

culturalmente em esferas de produção (editoras) e circulação (escolas); segundo porque os autores e editores selecionam, didatizam e organizam determinados objetos de ensino, levando em conta seu conteúdo temático, seu aspecto composicional e estilo verbal, segundo a teoria bakhtiniana.

Concomitantemente podemos compreender os LD, segundo as concepções de Maingueneau (2015), como uma atividade discursiva que permeia uma esfera de atividade: a educacional; um campo discursivo: o pedagógico; e um lugar de atividade: a escola (ou mais precisamente, a sala de aula), além de se caracterizar como um gênero autoral, ou seja, “atribuído pelo próprio autor, eventualmente por um editor” ( MAINGUENEAU, 2015, p.109).

Outro ponto importante a considerar é que, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 76), no contexto escolar, “o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem”. Isto é, apesar de ser utilizado para comunicação, por meio dele também são realizadas atividades de leitura e de produção que desenvolvam habilidades e competências discursivas.

Constatamos afinidades através de alguns conceitos cunhados por Maingueneau sobre a noção bakhtiniana de gêneros, mas perpassando os conceitos apresentados e levando em consideração sua linha teórico-metodológica de Análise do discurso.



### **CAPÍTULO 3**

## **A ESFERA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E AS PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA**

Como vimos no capítulo 1, os PCN e a BNCC orientam que a escola e, conseqüentemente, os materiais didáticos devem contemplar textos que circulam na sociedade.

Levando em consideração que os PCN serviram, até então, por duas décadas, como orientação a professores e autores de Livros Didáticos, e que a escola é o local em que atuam esses professores, este documento oficial influenciou de alguma forma, tantos os professores, quanto os autores de livros didáticos, os quais serão utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

Este capítulo evidencia, portanto, o desenvolvimento de práticas de leitura na escola e o trabalho com os gêneros da esfera de divulgação científica, bem como o desenvolvimento de competência discursiva para interações sociais do dia a dia dos alunos.

Para alcançar esse propósito, o capítulo está dividido em duas seções: a primeira apresenta reflexões sobre a divulgação científica; em seguida, procura discutir como as práticas de leitura contribuem para o desenvolvimento de competência discursiva.

### **3.1 A divulgação científica**

De acordo com Rojo (2008), a divulgação científica é

Nascida com o Enciclopedismo – continua sendo produzida por cientistas para divulgar conhecimento entre os leigos da forma mais abrangente possível. Logo, podemos dizer que a esfera de produção dos gêneros artigo/reportagem/notícia/nota de divulgação científica é a esfera científica – as mais conhecidas revistas desse gênero possuem artigos escritos por cientistas e/ou são idealizadas por órgãos de fomento à pesquisa no país – e sua esfera de circulação é a jornalística – os veículos de divulgação se propõem a alcançar cada vez mais pessoas e,

por isso, as revistas de divulgação são vendidas em bancas e também disponibilizadas on line. [...] Em muitos casos, os artigos podem estar assinados por cientistas, mas também podem ser elaborados por jornalistas especializados em divulgação científica e aparecerem assinados ou não.” (ROJO, 2008, p. 592)

Todos gêneros do discurso estão vinculado a uma esfera de atividade humana. Como declara Rojo (2008), gêneros como artigos, notícias, reportagem, verbetes de divulgação científica fazem parte da esfera de circulação científica. As esferas podem ser influenciadas uma pela outra e, por isso, em alguns momentos, texto de cunho científico circula também na esfera jornalística.

Os estudos de reformulação de Authier-Revuz (1998 [1982]) são constantemente associados aos discursos da divulgação científica, considerado como um discurso segundo. Para a autora, trata-se da:

Transmissão de um discurso existente em função de um novo receptor, a D.C. dá-se, então, imediatamente, como uma prática de reformulação de um discurso-fonte (doravante D1) em um discurso segundo (doravante D2). Por isso, a D.C. inscreve-se em um conjunto que compreende tradução, resumo, resenha e, também, textos pedagógicos, adaptados a este ou aquele nível, análises políticas reformuladas “na direção de” tal ou tal grupo social, mensagens publicitárias reescritas em função do “alvo” visado etc. (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 108)

Para a autora, o discurso científico é reformulado em um discurso segundo, fazendo uma ponte para o discurso cotidiano. Moirand (2000) salienta aspectos semelhantes à teoria de Authier-Revuz, pois afirma que “se a atividade de reformulação é com evidência constitutiva de qualquer discurso segundo, é a exibição dessa heterogeneidade que se mostra característica desse encontro das ciências com a mídia” (MOIRAND, 2000, p.11)

As mídias desempenham um relevante papel na divulgação dos discursos científicos. Segundo Bunzen e Mendonça (2013, p. 182), “livros, revistas e jornais, entre os anos 1930 e 1970, consolidam-se como impressos importantes para a DC [...] responsáveis por disseminar informações científicas para o público em geral.”

Portanto, a divulgação científica procura democratizar o acesso às informações, através de um discurso científico reformulado, a fim de atingir a população que não domina o saber científico.

Os documentos oficiais orientadores do ensino básico apontam o trabalho com os gêneros da esfera de divulgação científica, tanto os PCN (1998), como os mais atuais, como a BNCC (2017), que inclusive cita esse trânsito do gênero entre uma esfera e outra de circulação: “Uma reportagem científica transita tanto pelo campo jornalístico/midiático quanto pelo campo de divulgação científica” (BNCC, 2017, p. 83), bem como já explicitado também por Rojo (2008).

Estudos como o de Galieta-Nascimento (2005) mostram uma grande recorrência da inserção de textos midiáticos da esfera de divulgação científica em livros didáticos de ciência. Em contrapartida, observamos, a partir de um levantamento do PNLD-2014, bem como nas análises realizadas no *corpus* desta pesquisa, que a divulgação científica ainda é pouco trabalhada e explorada nos livros didáticos de língua portuguesa, apesar de os alunos estarem em contato com gêneros dessa esfera a todo o momento, seja dentro ou fora da escola: blogs, sites de notícias/entretenimento, revistas, televisão, rádio, exposições, feiras científicas etc.

Portanto, cabe à escola valer-se da multiplicidade de discursos que circulam nas esferas de atividade humana, pois os alunos já são familiarizados com as práticas de letramento que permeiam esses gêneros midiáticos, necessitando ampliá-las.

### **3.2 Práticas de leitura e o desenvolvimento de competência discursiva**

O desenvolvimento tecnológico influencia diretamente a vida em sociedade. Vivemos em um mundo criativo, proativo e eficiente que exige cada vez mais pessoas que se coloquem ativamente nas vivências cotidianas.

Posto isso, amplia-se a questão da circulação de gêneros do discurso, principalmente os midiáticos, possibilitando ao aluno o contato com uma heterogeneidade de linguagens. Configura-se, então, a importância sobre ensino de leitura dessas diferentes linguagens na escola.

Pensando nesse contexto, acreditamos que o trabalho de leitura de gêneros midiáticos seja capaz de desenvolver nos alunos a habilidade de sujeitos participativos e autônomos, tanto para agir em sociedade, quanto para contribuir no próprio processo de ensino-aprendizagem.

A leitura é um processo de interação verbal, que sugere que o sentido não é apreendido como algo antecipado e terminado, mas como algo concebido no momento enunciativo, não se reduzindo apenas em um trabalho linguístico.

Alguns dos objetivos de aprendizagem na fase do Ensino Fundamental são indicados pelos PCN, como:

posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;

utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;

questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.  
(BRASIL, 1998, p. 7)

Notamos que existe uma atenção na formação de sujeitos agentes e críticos na sociedade. É fundamental oportunizar esses espaços que levem em consideração a bagagem social e cultural dos alunos. Os PCN colaboram para a compreensão sobre a importância de uma prática pedagógica que seja capaz de assimilar visões socioculturais em sala de aula.

Se a escola pretende preparar alunos para que possam interagir socialmente, essa preparação precisa oferecer as oportunidades nas práticas de leitura, por exemplo, conforme orientação do próprio PCN (BRASIL, 1998), proporcionando o trabalho com a heterogeneidade de gêneros do discurso e suas especificidades, principalmente no que diz respeito aos gêneros midiáticos, que estão em ampla e constante circulação.

De acordo com o documento oficial,

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita [...]. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino . (BRASIL, 1998, p. 23)

Discorreremos sobre uma heterogeneidade de gêneros, porque não existe um único padrão de texto capaz de estimular a competência discursiva dos alunos. Conforme Baltar, “a competência discursiva está associada à capacidade de interagir nas formações sociodiscursivas que existem no mundo” (2003, p.102), ou seja, a partir do contato com uma variedade de práticas que circulam em sociedade, os sujeitos desenvolvem competência discursiva e, conseqüentemente, interagem nas relações linguísticas com mais habilidades.

Os textos de divulgação científica, por exemplo, estendem a questão da leitura para além do texto verbal, uma vez que uma de suas características é justamente a presença de imagens, gráficos, infográficos, mapas etc., proporcionando ao aluno voltar-se para as múltiplas linguagens que estruturam um texto.

Se não reconhecermos essas concepções, recairemos ao texto como fonte única de significado, ou seja, uma leitura mecanicista, cujas interpretações se localizariam na superfície textual, conforme ensina Kleiman (1989).

Para Ferrarezi e Carvalho (2017) é importante evitar também que a leitura se reduza a um treinamento para avaliações desenvolvidas pelos governos, pois pode comprometer o desenvolvimento efetivo da competência leitora dos alunos.

Nessa fase (anos finais do ensino fundamental), o desenvolvimento de habilidades mais pontuais deverá ser sentido pelos alunos de forma mais intuitiva. Eles simplesmente deverão, por exemplo, ser capazes de inferir uma informação implícita no texto, mas, ao fazer isso, não precisam, necessariamente, saber que estão fazendo uma inferência. Eles precisam ter o “comando” certo para executar a ação esperada, mas não precisam saber nomenclaturas que cabe ao (à) professor (a) dominar. (FERRAREZI & CARVALHO, 2017, p. 47)

Podemos, por exemplo, ler um poema ou um romance para discutir aspectos relevantes que fazem relação com a nossa vida, refletir ou discutir pontos importantes, mas não propor uma avaliação que cobre informações que os alunos precisam apenas decorar, como autor, data da publicação, escola literária, pois “a avaliação deve ser visivelmente útil para os alunos, de maneira a verem nela não um mero exercício de natureza escolástica, mas algo a ser feito para a vida.” (FERRAREZI & CARVALHO, 2017, p. 47)

Outra proposta exposta nos PCN é o trabalho com os temas transversais<sup>16</sup>, que demanda

participação efetiva e responsável dos cidadãos, tanto na capacidade de análise crítica e reflexão sobre os valores e concepções veiculados quanto nas possibilidades de participação e de transformação das questões envolvidas. (BRASIL, 1998, p. 40)

Se observarmos os gêneros da esfera de divulgação científica, por exemplo, vemos que são capazes de abordar inúmeros temas transversais,

---

<sup>16</sup> “Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões.” (BRASIL, 1998, p. 25)

uma vez que tratam de assuntos que envolvem os tópicos citados pelos PCN: “ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo” (BRASIL, 1998, p. 40).

Acreditamos que atividades que proponham a leitura de textos científicos com temas transversais são capazes de proporcionar o posicionamento crítico dos alunos, assim como o desenvolvimento de capacidade discursiva e a reflexão sobre questões sociais, políticas, culturais, entre outros aspectos, a fim de formar sujeitos que se posicionem ideologicamente, pois, segundo os PCN (1998, p. 26)

os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos.

Destacamos a importância de reconhecermos que os gêneros midiáticos possuem esse caráter de desenvolver propostas de leitura crítica na escola, considerando aspectos discursivos e ideológicos, além dos lexicais e gramaticais, um de nossos principais pontos de observação na análise desta pesquisa.

### **3.3 Práticas de leitura na sala de aula: um olhar sobre a multimodalidade**

O livro didático sofreu grandes transformações ao longo das últimas décadas, necessitando apresentar diferentes recursos (cores, formatos, fontes, imagem etc.). Como afirmamos anteriormente, consideramos o LD como um gênero do discurso multimodal:

Uma vez que a estrutura é composta por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos verbais em gêneros diversos e com textos não-verbais (imagens, ilustrações etc.), com a finalidade principal de ensinar determinados conteúdos ou exercitar determinadas capacidades (BUNZEN & ROJO, 2005, p.89).

Em outras palavras, os gêneros orais e escritos presentes nos livros didáticos são vistos como multimodais, porque parte-se do princípio de que falar ou escrever exige pelo menos dois modos, que são, conforme Dionísio

(2008, p. 161-162), “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.”

Além de que, como constata Vieira (2007, p 24),

Pressionado pelas mudanças, o letramento hoje não se refere apenas às habilidades de leitura e escrita. O letramento típico da pós-modernidade agrega ao texto escrito inúmeros recursos gráficos, cores e, principalmente, imagens. Passa a exigir do sujeito letrado habilidades interpretativas básicas que devem atender às necessidades da vida diária [...]

Quando o LD apresenta um caráter multimodal, este gênero viabiliza aos alunos um aprendizado além do verbal escrito, um domínio das práticas de leitura presentes na sociedade contemporânea. Por exemplo, ao se deparar com um texto de divulgação científica no LD, o aluno precisará ler tópicos, dados estatísticos, gráficos, infográficos, entre outras características que esse gênero apresenta. Estas implicações também alteram a forma de utilização das linguagens, resultando em textos de linguagens variadas, como vimos na seção anterior: palavras, cores, gestos, entre outros que contribuem para a elaboração do seu sentido.

Essa orientação voltada para as diferentes modalidades de textos tem sido interesse de inúmeros estudiosos que observam a importância na orientação de práticas de escrita e de leitura no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A diversidade de linguagem tem exigido novas práticas de leitura, que não contemplam apenas a mensagem escrita, porque ela se pauta também em outros recursos (cores, imagens, fotos, gráficos, gestos, faça, entonação, dentre outros), que, juntos, colaboram para que o leitor construa os sentidos em interação com o texto.

Assim sendo, é importante que os professores e alunos, sujeitos envolvidos e responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, desenvolvam as múltiplas linguagens no ambiente escolar, incentivando os alunos a lerem e produzirem textos multimodais. Segundo Rojo (2012, p.99)



Se houve e se há essa mudança, as tecnologias e os textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças.

Ignorar as múltiplas linguagens no ambiente escolar impossibilita os alunos a se prepararem para as demandas presentes e futuras da sociedade. É de responsabilidade da escola garantir que os alunos dominem os diferentes mecanismos de linguagem que perpassam os mais diversos gêneros, sejam eles digitais ou impressos.

Rojo (2012) salienta que as recentes práticas sociais necessitam de sujeitos com leitura crítica, capazes de interpretar inúmeros textos multimodais, acompanhando o desenvolvimento tecnológico e das demandas sociais.

Faz-se necessário nos atentar, ainda, para o fato de que as leituras devem contemplar um objetivo e um propósito, pois, segundo Kleiman (1989), é importante refletir, por exemplo, se os exercícios dos livros didáticos não ficam reduzidos às atividades “mecanicistas de sequência discretas de sentenças, não havendo preocupação pela apreensão do significado global do texto.” (KLEIMAN, 1989, p. 18)

Segundo PCN (1998), para os anos finais do ensino fundamental do segundo ciclo, o uso da linguagem é determinado historicamente conforme as demandas sociais. Por isso, atualmente carecemos de níveis de leitura e escrita diferentes de tempos anteriores. “A necessidade de atender a essa demanda, obriga à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução”. (BRASIL, 1998, p. 23). O LD, por exemplo, auxilia nesse processo, apresentando uma variedade de gêneros no que diz respeito à escuta, leitura e produção de textos, organizados em diferentes formas, propiciando o desenvolvimento de diversas capacidades nos alunos.

Nessa perspectiva, surge a necessidade de abranger a diversidade de gêneros do discurso, uma vez que eles abarcam textos multimodais, como *charges*, tiras, publicidade, dentre outros. Há de se levar em consideração, além da relevância social, suas diferentes formas de organização. Segundo o documento oficial:

O tratamento didático, portanto, precisa orientar-se de maneira heterogênea: a leitura de um artigo de divulgação científica, pressupõe, para muitos leitores, em função de sua finalidade, a realização de anotações à margem, a elaboração de esquemas e de sínteses, práticas ausentes, de modo geral, na leitura de uma notícia ou de um conto. (BRASIL, 1998, p. 26)

A escola deve preocupar-se com a heterogeneidade das práticas de recepção dos gêneros, uma vez que, por exemplo, não lemos uma notícia da mesma forma que lemos o resultado de um exame médico.

Ao trabalhar com gêneros que circulam na esfera de divulgação científica, eventualmente, os alunos encontrarão, além do texto verbal, gráficos, infográficos, mapas, que circulam amplamente na sociedade e é acessado pelos leitores diariamente.

Por meio dos boletins meteorológicos da TV, das explicações de crimes e de matérias de jornal impresso e digital [...] ao experimentar a leitura (ou a ouvir as explicações dos jornalistas) de gráficos e infográficos, todos nós nos familiarizamos com representações cartográficas ou gráficas de narrativas, estatísticas e informações. (RIBEIRO, 2016, p. 40)

Dessa forma, podemos entender que a disponibilização e o acesso a esses gêneros multimodais é reflexo de uma urgência de práticas de letramento relacionadas às tecnologias digitais e que, conseqüentemente, a escola precisa acompanhar essas demandas.

O livro didático, como gênero do discurso multimodal, “apresenta para os leitores um conjunto de saberes escolares, que passam por um complexo sistema de escolha curricular, envolvendo diferentes representações do que seja ensinar língua portuguesa.” (BUNZEN & MÁXIMO, 2013, p.363).

Para Bunzen e Máximo (2013), isso implica uma seleção de temas, textos, exercícios, ilustrações, avaliações e objetos de ensino que compõem capítulos e/ou unidades que serão utilizados em um determinado ano letivo. Essas considerações sobre o LD, entre outros aspectos, esclarecem o fato dele ser considerado um objeto de investigação complexo e multifacetado (BUNZEN, 2005, p. 18), o que requer um olhar atento para verificarmos se, apesar de apresentarem uma diversidade de gêneros, não propõem um tratamento uniforme.

Ressaltamos a importância do livro didático se adaptar conforme essa nova era, levando em consideração, principalmente, o seu caráter multimodal, promovendo aos alunos a capacidade de interpretar diversos textos visuais, além dos verbais, para que estes estejam preparados para serem sujeitos autônomos e críticos nas várias práticas de letramentos referentes aos diversos eventos sociais e culturais da sociedade.

## **CAPÍTULO 4**

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Nos capítulos anteriores apresentamos as referências teóricas que orientam a pesquisa. Este capítulo apresenta a metodologia adotada para a realização da análise do *corpus*. Como mencionado no decorrer dos capítulos, o objetivo da presente pesquisa é estabelecer uma discussão sobre a leitura dos gêneros midiáticos da esfera de divulgação científica nos livros didáticos de língua portuguesa com a intenção de verificar a existência da construção de sentidos e o desenvolvimento de alunos competentes discursivamente, enquanto formação de sujeitos autônomos e críticos para atuarem em sociedade.

Apresentamos os livros didáticos em que se inserem os gêneros midiáticos de divulgação científica analisados, em seguida o tipo de pesquisa realizada, o contexto da pesquisa, a organização dos dados e a forma de análise.

#### **4.1 Delimitação do tema de pesquisa**

Como já abordado nas considerações iniciais, apesar do interesse de pesquisa ter surgido com a vontade de estudar os gêneros midiáticos nos LD de língua portuguesa, era necessário delimitar essa temática.

Sobre esse processo inicial de recorte e focalização da pesquisa, Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p.150) dizem que “uma vez definido o foco inicial, a decisão sobre os demais aspectos da pesquisa fica extremamente facilitada.”. Portanto, sabendo da impossibilidade de observar todos os gêneros

mediáticos e seus aspectos, observamos as atividades de leitura que envolviam os gêneros midiáticos da esfera de divulgação científica. Verificamos como as abordagens pedagógicas voltadas para o trabalho com a leitura desse gênero pode proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades discursivas.

Segundo Mazzotti e Gewandsznajder (1998), essa focalização e delimitação do tema/pesquisa atende a vários objetivos; um deles é orientar os critérios de inclusão-exclusão, ajudando o pesquisador a selecionar as informações relevantes. Todo esse processo inicial e crucial do desenvolvimento do projeto contribuiu para atestar a relevância da pesquisa, que se dá através da proposta que se insere em um campo recente de pesquisas, pois procura analisar as práticas de letramento midiático presentes no processo de escolarização de jovens que frequentam o ensino fundamental II.

Como critério de escolha do *corpus*, optamos pelo último PNLD lançado no momento inicial da pesquisa, uma vez que o processo seletivo para o mestrado foi realizado no segundo semestre de 2015, ingressando oficialmente em abril de 2016. As coleções de LD selecionadas são:

Quadro 1 – Coleções selecionadas

<b>Coleção</b>	<b>Autores</b>	<b>Editora</b>
<b>Português nos dias de hoje</b>	- Carlos Emilio Faraco - Francisco Marto de Moura	Editora Leya
<b>Português uma língua brasileira</b>	- Regina Figueiredo Horta - Lígia Menna - Graça Proença	Editora Leya
<b>Projeto Teláris Português</b>	- Vera Lúcia de C. Marchezi - Terezinha Costa H. Bertin - Ana Maria Trinconi Borgatto	Editora Ática
<b>Singular e Plural – Leitura, Produção e Estudos da Linguagem</b>	- Laura de Figueiredo - Marisa Balthasar - Shirley Goulart	Editora Moderna
<b>Universos Língua Portuguesa</b>	- Rogério de Araújo Ramos - Márcia Takeuchi	Edições SM
<b>Vontade de saber português</b>	- Tatiane Brugnerotto - Rosemeire Alves	Editora FTD

O motivo de escolha das 6 coleções apresentadas no **Quadro 1** justifica-se pelo fato delas serem de 1ª edição, ou seja, aprovadas pela primeira vez em um PNLD. Das 12 coleções aprovadas no PNLD-2014, seis estavam dentro desse critério de 1ª edição.

Tal critério surgiu como interesse de pesquisa, pois alguns títulos que estavam presentes em edições anteriores do PNLD foram alvos de pesquisas<sup>17</sup> realizadas anteriormente durante a graduação, no período de 2012 à 2014, portanto, era a oportunidade para conhecer as novas obras que estavam passando a integrar o PNLD.

#### 4.2 A organização dos dados

Em um primeiro momento elaboramos um **Quadro de Propostas de Trabalho com os Gêneros Midiáticos** (apêndice 1) para responder às questões da pesquisa e atingir os objetivos propostos, que permitiu realizar análises quantitativas a partir das listas de atividades que envolvem mídias, para cada um dos volumes das seis coleções de livros didáticos que integram o *corpus* de pesquisa, a fim de compreender como as mídias são abordadas nessas coleções e quais são os eixos de ensino priorizados (leitura, produção, análise linguística, oralidade) nas propostas, entre outros aspectos. Tal metodologia partiu também das pesquisas já realizadas na graduação, conforme mencionamos.

Em um segundo momento, após a consolidação e generalização dos dados do Quadro de Propostas de Trabalho com Gêneros Midiáticos, respondemos às perguntas de pesquisa através de uma análise qualitativa, analisando as coleções que apresentam um trabalho com os gêneros midiáticos da esfera de divulgação científica.

---

<sup>17</sup> Pesquisa própria de iniciação científica, com bolsa de pesquisa Pibic-CNPq realizada no período de 2012-2013, intitulada: O gênero debate nas coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD-2011. - Pesquisa de iniciação científica, com bolsa de pesquisa Pibic-CNPq, intitulada: O rádio e os gêneros radiofônicos nas coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD-2011e PNLD-2014.

Nesta parte da análise, verificamos se e de que forma esses gêneros midiáticos são abordados e como são propostas as atividades de leitura, procurando atender aos problemas e objetivos desta pesquisa de mestrado. O instrumento utilizado foi uma *sinopse* para analisar as atividades que envolvem o gênero midiático de divulgação científica. Trata-se de uma ferramenta analítica proposta por Schneuwly, Cordeiro & Dolz (2005). Utilizamos a sinopse, assim como Rojo (2007) e Bunzen (2009). Tal estratégia partiu também das pesquisas de iniciação científica já mencionadas, a fim de ajudar a identificar atividades subordinadas e parciais, a progressão dessas atividades, os objetivos etc. No caso desta pesquisa, as atividades que envolvem os gêneros midiáticos da esfera de divulgação científica. Apostamos em uma análise documental de caráter discursivo dos livros de língua portuguesa aprovados pelo PNLD-2014.

#### 4.3 Tipo de estudo

Trata-se de uma pesquisa com método quantitativo e qualitativo.

De acordo com Richardson et al (1999, p.70), o método quantitativo “caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples às mais complexas”. Nesta pesquisa de mestrado realizamos um levantamento de quantos gêneros midiáticos compõem as seis coleções de LD do *corpus* desta pesquisa, bem como a quantidade de vezes que eles (re)aparecem. Organizamos esses dados em um **Quadro de Propostas de Trabalho com os Gêneros Midiáticos**. A partir desse levantamento quantitativo, observamos quais gêneros e aspectos trabalhados aparecem com mais e menos recorrência, a fim de observar como esses gêneros midiáticos estão presentes e distribuídos nessas coleções.

Após esse levantamento inicial dos dados, a análise apontou para os gêneros midiáticos que circulam na esfera de divulgação científica, respondendo às perguntas de pesquisa através de uma análise qualitativa, que, segundo Marconi e Lakatos (2009, p.269):

Preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.

Portanto, é nesse momento da análise que apontaremos como os gêneros midiáticos da esfera de divulgação científica são abordados no que se refere ao trabalho com leitura, se e quais procedimentos são utilizados nas atividades de leitura para a contribuição do desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos.

#### **4.4 Categorias de análise dos dados**

De forma a compor um panorama dos gêneros midiáticos que estão presentes nas seis coleções de livros didáticos que constituem o *corpus* desta pesquisa, apresentamos as categorias utilizadas.

A escolha dessas categorias fundamenta-se com o propósito de esquematizar quais gêneros midiáticos se fazem presentes nessas coleções, assim como quais são mais ou menos recorrentes, bem como quais são suas abordagens, por exemplo: leitura, escrita, oralidade, dentre outras. Em um segundo momento, apresentamos um mapeamento semelhante, mas destinado apenas ao texto de divulgação científica.

As categorias utilizadas para análise dos livros didáticos são:

- Gêneros midiáticos presentes nos LDP

Realizar um mapeamento dos gêneros midiáticos presentes em cada volume de cada uma das seis coleções de livros didáticos selecionadas para esta pesquisa. O objetivo é observar quantitativamente quais gêneros que circulam nas mídias aparecem com maior e menor frequência.

- Gênero midiático da esfera de divulgação científica

Realizar um mapeamento de quais volumes das seis coleções selecionadas apresentam gêneros midiáticos da esfera de divulgação científica.

- Eixo de ensino leitura no trabalho com os textos de divulgação científica

Realizar um mapeamento, a partir dos volumes levantados do tópico anterior, quais eixos de ensino priorizados para o trabalho com os gêneros midiáticos da esfera de divulgação científica. O objetivo é identificar e selecionar as coleções que apresentam um trabalho com a leitura desses gêneros.

- Interpretação das atividades de compreensão textual dos gêneros midiáticos da esfera de divulgação científica.

Observar, refletir e discutir como se desenvolve o trabalho de leitura a partir dos gêneros midiáticos da esfera de divulgação científica: se exige uma leitura da superfície textual; a localização de informação, a produção de inferência, a relação com as experiências de vida dos alunos ou da realidade social como um todo, entre outros aspectos.



## CAPÍTULO 5

### GÊNEROS MIDIÁTICOS DA ESFERA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, a proposta é realizar a análise dos textos de divulgação científica e das propostas de atividades de leitura em cada uma das seis coleções de livros didáticos selecionadas para compor o *corpus* de pesquisa.

Antes disso, nos atentaremos aos dados gerais e quantitativos encontrados a partir do levantamento que realizamos no *corpus*, que correspondem ao Quadro de Propostas de Trabalho com os Gêneros Midiáticos e o Quadro de Propostas de Trabalho com os Gêneros Midiáticos da esfera de Divulgação Científica.

As análises foram feitas, principalmente, à luz dos conceitos de Gênero de Bakhtin ([1953] 2003) e Maingueneau (2015, 2016). Em relação às mídias e à educação, pautamo-nos em Setton (2011) e Baltar (2010). Quanto à leitura abarcamos os conceitos de Kleiman (1989) e Ferrarezi e Carvalho (2017), assim como, eventualmente, outros autores que são mencionados no decorrer das análises.

#### 5.1 O que as 6 coleções nos revelam

A partir do levantamento apresentado no **apêndice 1**, através do **Quadro de Propostas de Trabalho com Gêneros Midiáticos**, observamos

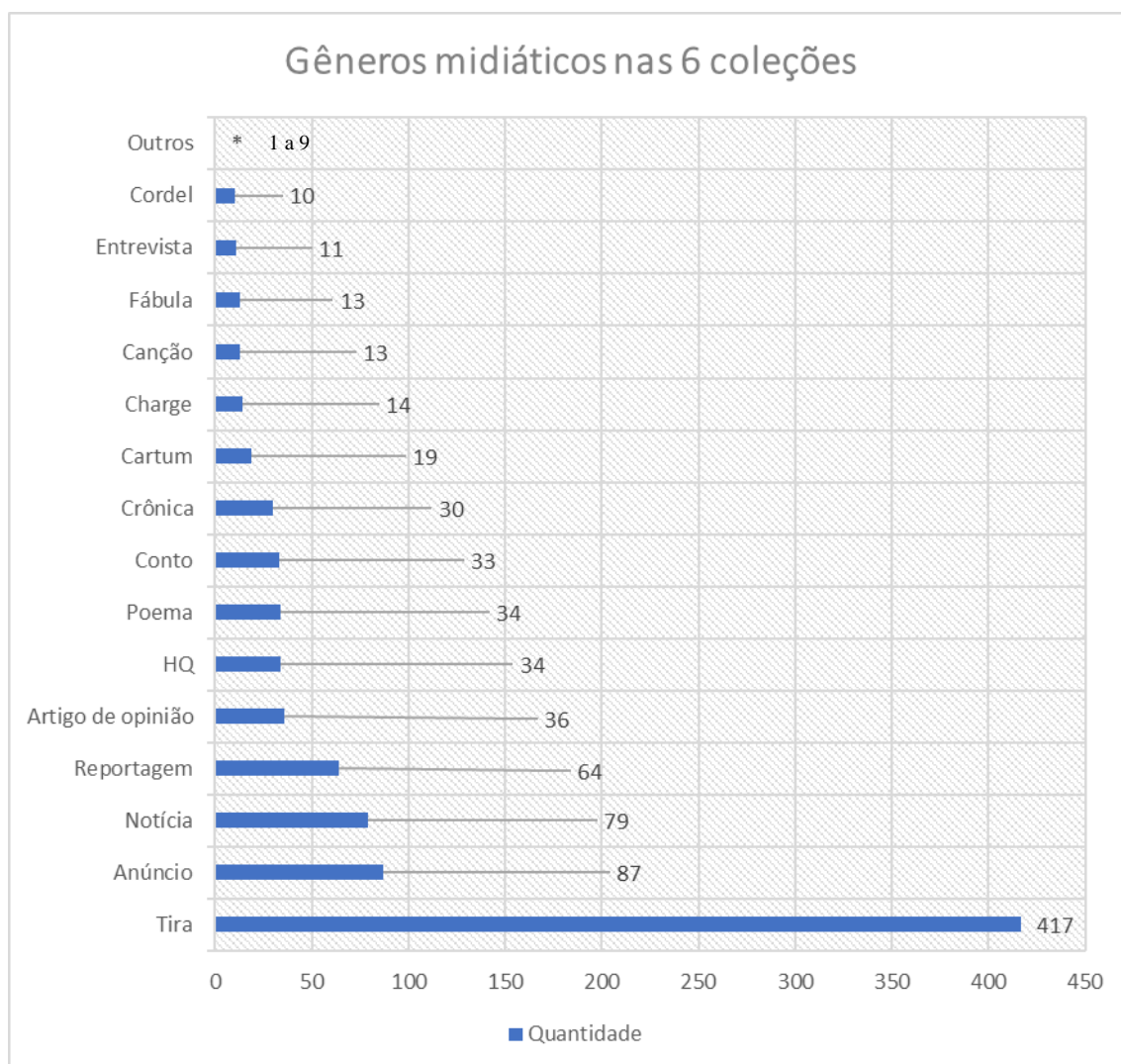
que existe uma variedade de gêneros midiáticos presentes nas seis coleções que compõem o *corpus* desta pesquisa. Encontramos, especificamente, 30 diferentes gêneros midiáticos distribuídos nesses livros.

Entendemos por gêneros midiáticos textos como notícias, artigos de opinião, crônicas jornalísticas, reportagens, tiras, *cartuns*, *charges*, anúncios publicitários, textos de divulgação científica, incluindo mapas, gráficos e outros gêneros discursivos que sejam transmitidos pela mídia, como televisão, rádio, revistas, jornais e internet.

Enfatizamos que os livros apresentam outros gêneros que nesta pesquisa não consideramos como midiáticos; são os de uso cotidiano, como cartas, bilhetes, e-mails e, conseqüentemente, não são veiculados pela mídia. Além disso, também não incluímos aqueles reconhecidos pelos próprios livros didáticos como gêneros literários: romance, conto, fábula, mito, etc. Embora a relação entre mídia e literatura possa ser estabelecida, optamos por não contemplar nesta pesquisa.

Dessa forma, temos o gráfico 1 que ilustra a participação desses gêneros nas seis coleções, bem como a frequência:

Gráfico 1 – Gêneros midiáticos nas 6 coleções



Fonte: autora da Dissertação

O gênero mais recorrente é a tira cômica, seguida do anúncio, notícia, reportagem, artigo de opinião e HQ<sup>18</sup>. Com exceção daqueles que aparecem apenas uma ou duas vezes<sup>19</sup>, os menos recorrentes são: crônica, divulgação científica, *cartum*, *charge*, entrevista, cartaz, resenha crítica/sinopse e capa de

<sup>18</sup> Os LDs analisados consideram tira cômica e HQ gêneros distintos.

<sup>19</sup> São os denominados “Outros” no gráfico aqueles que aparecem de 1 a 9 vezes (resenha crítica, fotonovela, verbete, texto didático, texto enciclopédico, classificados, carta do editor, panfleto, folhetos, ensaio, radionovela, coluna jornalística, coluna de revista, fórum de discussão, primeira página do jornal, mesa redonda, narração futebolística, carta do leitor, sinopse, gráfico, mapas, infográficos, romance, cartaz, texto teatral, mito, lendas e capa de revista)

revista. Em relação às escolhas desses objetos de ensino, Bunzen (2005) evidencia que:

Os autores procuraram mesclar os objetos de ensino que apontam para o ensino de gêneros específicos, produzidos em diferentes esferas da atividade humana - literária (conto, peça teatral, poema); jornalística (notícia, reportagem); cotidiana (carta, convite, cartão-postal), publicitária (propaganda, cartazes).

Ao considerarmos o LD como gênero discursivo, ressalta-se que, portanto, as escolhas de determinados objetos de ensino se dão através de opções teórico-ideológicas dos autores e editores, conforme suas formações acadêmicas e orientações oficiais curriculares, como os PCN e o próprio edital do PNLD.

A seguir vamos conferir o que nos diz o **Quadro 2** em relação aos livros didáticos que apresentam algum trabalho de leitura com gêneros que circulam na esfera de divulgação científica:

Quadro 2: Gênero midiático de divulgação científica distribuídos nas 6 coleções

Coleção de livro didático	Quantidade de volumes de livros didáticos que apresentam gêneros da esfera de divulgação científica – Eixo leitura
Projeto teláris	1
Português nos dias de hoje	1
Singular e Plural	0
Vontade de saber português	0
Universos Língua Portuguesa	2
Português uma língua brasileira	2
Total	6 volumes de livros didáticos

Fonte: autora da Dissertação

Quatro das seis coleções selecionadas apresentam gêneros midiáticos que circulam na esfera de divulgação científica para práticas de leitura, conforme mostra o **apêndice 2**. Dos 24 livros que integram essas coleções, seis apresentam gêneros dessa esfera. Partindo desse pressuposto, há um consenso entre os autores de que este gênero discursivo contribui para o desenvolvimento da habilidade de leitura do aluno. Concordamos com tal pensamento, uma vez que o gênero de divulgação científica trabalha com diferentes linguagens, o que favorece um trabalho com o texto multimodal. Tal fato ocorrerá se o professor estiver preparado para realizar este tipo de leitura

com os alunos. Veremos, mais adiante, que somente parte dos volumes de LDs favorecem essa estratégia de leitura.

A coleção *Vontade de saber português* não contempla gêneros da esfera de divulgação científica. Os volumes da coleção *Singular & Plural* são divididos em três cadernos, a saber: caderno de leitura e produção; caderno de práticas de literatura e caderno de estudos de língua e linguagem.

Todos os volumes, da coleção *Singular & Plural*, apresentam textos que circulam na esfera de divulgação científica, porém, sempre aparecem no **caderno de estudos de língua e linguagem**, isto é, trata-se de um caderno que utiliza os textos para uma abordagem gramatical. Em outras palavras, o gênero é um pretexto para o estudo da gramática normativa e não para a prática de leitura, como salienta o próprio PNLD-2014 sobre a referente coleção:

No “Caderno de estudos de língua e linguagem” (da coleção *Singular & Plural*), após breve exploração, os textos são utilizados predominantemente para a introdução de algum tópico gramatical, o que provoca uma desarticulação entre os trabalhos de leitura e de conhecimentos linguísticos, já estruturalmente separados pela composição dos cadernos. (BRASIL, 2013, p. 107)

Por não contemplar o trabalho de práticas de leitura, não abordamos essa coleção na análise, uma vez que esse é o nosso recorte e interesse de pesquisa. Portanto, a seguir apresentamos a análise das quatro coleções que contemplam o foco desta pesquisa: *Português uma língua brasileira*; *Universos língua portuguesa*; *Português nos dias de hoje* e *Projeto Teláris português*.

## 5.2 Análise da coleção *Português uma língua brasileira*

Imagem 1: Capa dos 4 volumes de livros didático de língua portuguesa da coleção *Português uma língua brasileira*



Fonte: Menna, Lígia. Figueiredo, Regina. Vieira, Maria das Graças. Português uma língua brasileira. São Paulo: Leya, 2013.

A coleção *Português uma língua brasileira*, das autoras Lígia Menna, Regina Figueiredo e Maria das Graças Vieira (2013) é destinada aos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Dentre as coleções mais distribuídas, essa se encontra na 10ª posição com 246.887 exemplares<sup>20</sup>.

Os livros possuem divisão por unidades e capítulos que estão estruturados em onze principais seções:

- **Leitura:** Essa seção é destinada a leituras de um texto do gênero ou do tipo textual estudado no capítulo, pode ser um conto, crônica, tira, entrevista etc.
- **Linguagem e recursos expressivos:** Essa seção tem o objetivo de incentivar a reflexão sobre a linguagem utilizada no texto, a forma como foi organizado e os recursos de que o autor utilizou em sua construção.
- **Outra leitura:** Seção que apresenta textos verbais ou não verbais para ampliar os conhecimentos trabalhados sobre o gênero ou tipo textual abordado no capítulo, através de comparação com outros gêneros e pela constatação das diversas possibilidades de cada um deles.
- **Produção oral:** Seção cujo objetivo é promover o desenvolvimento do uso social da fala, estimulando a produção de diferentes discursos orais, levando em conta quem fala, para quem se fala, com qual intenção, postura corporal, expressão e tudo o que envolve a comunicação entre os interlocutores nas várias situações do cotidiano.

<sup>20</sup> Os dados estatísticos estão no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>

- **Produção escrita:** Atividades de produção de textos articulados ao gênero ou tipo textual trabalhado no capítulo. O texto produzido é utilizado no projeto que fecha a unidade da qual o capítulo faz parte.
- **Para refletir sobre a língua:** Exercícios e textos teóricos para pensar sobre aspectos formais da língua portuguesa.
- **Para saber mais:** Ampliação dos conteúdos apresentados no capítulo, estabelecendo relações com outras áreas.
- **Trocando ideias:** Perguntas que estimulam a expressão oral a respeito de diferentes assuntos.
- **Veja como se escreve:** Instiga a reflexão sobre aspectos próprios da língua escrita: grafia, pontuação e acentuação.
- **Veja o que você aprendeu:** Resumo com as principais características do gênero ou tipo textual trabalhado.
- **O que você aprendeu:** Resumo dos conteúdos trabalhados no capítulo.

Essas seções servem para organizar o trabalho com os objetos de ensino ao longo das unidades/capítulos dos LD, bem como para visualizarmos com mais facilidade em que momento é possível trabalharmos com leitura, produção escrita, produção oral e análise linguística.

Segundo Bunzen (2009) o livro didático de português representa um olhar responsivo em relação aos objetos de ensino selecionados e a forma de tratá-los, determinando aspectos composicionais e estilísticos das unidades didáticas. Cordier-Gauthier (2002 apud BUNZEN 2009) defende que os organizadores estruturais presentes nas unidades didáticas (seções, sub seções, boxes didáticos, etc) com cores e ritmos regulares dão ritmo e marcam uma determinada forma de trabalho e de acabamento, constituindo assim uma marca bem concreta do discurso didático.

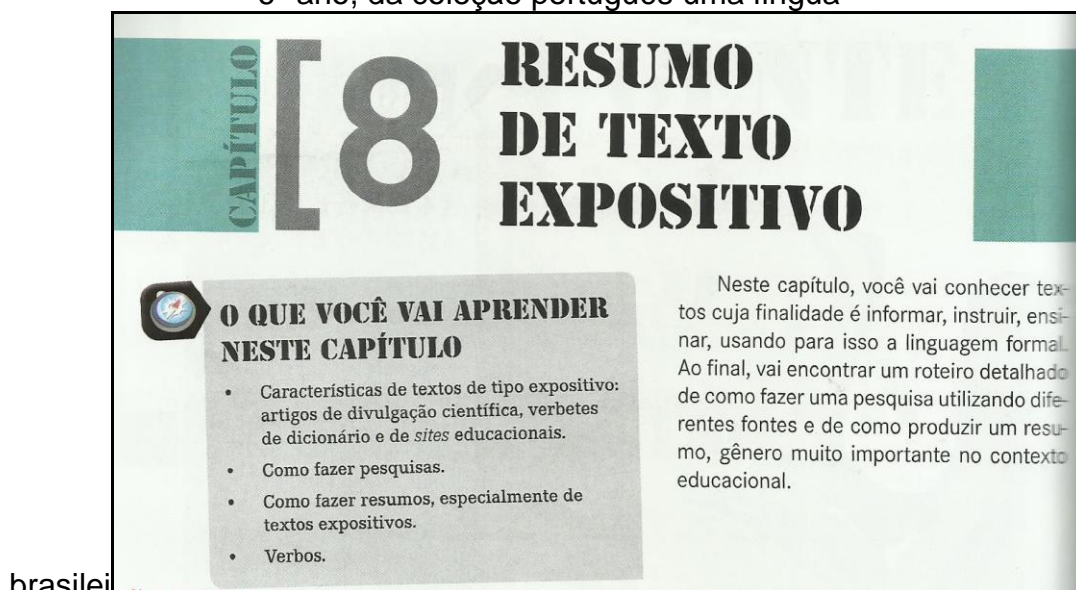
A partir desta escolha, dos autores-editores, em relação ao estilo e tratamento do objeto de ensino, somos capazes de observarmos como o gênero - transformado em objeto a ensinar em aulas de língua materna - é apresentado e organizado de formas diversas, que correspondem ao projeto didático-autoral de cada coleção.

### 5.2.1 Português uma língua brasileira – 6º ano do Ensino Fundamental

No volume do 6º ano, os gêneros midiáticos da esfera de divulgação científica estão dentro da unidade 4, no capítulo 8, intitulado *Resumo de texto expositivo*.

O LD destaca que nesse capítulo os alunos vão aprender características dos textos do tipo expositivo, como **artigos de divulgação científica, verbetes de dicionários e sites educacionais**.

Imagem 2: abertura do capítulo 8 “Resumo de texto expositivo”, do volume de 6º ano, da coleção português uma língua



Fonte: Menna, Lígia. Figueiredo, Regina. Vieira, Maria das Graças. Português uma língua brasileira. São Paulo: Leya, 2013.

Além disso, espera-se que os alunos façam pesquisas, resumos e por fim, o trabalho com verbos nos diferentes gêneros discursivos propostos no capítulo. Há também uma antecipação da produção final, que será um resumo, visto que o foco principal do capítulo é “resumo de texto expositivo”. Consideramos que esta é uma estratégia da qual o aluno precisará se valer da prática de leitura, pois é possível compreender que a produção de resumo “envolve duas ações de linguagem distintas e complementares: uma atividade de leitura e compreensão do texto-fonte (doravante TF) seguida de uma atividade de escrita.” (NUNES e SILVA, 2015, p.77).

Essa visão vai de encontro a Kleiman (1995), que considera a leitura e escrita presentes em todas as situações e, por isso, o domínio de determinadas



práticas de escritas permite o acesso as mais diversas áreas da sociedade e, portanto, contribui para o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão crítico.

Na seção Leitura, encontramos o artigo de divulgação científica “Depois da Mata Atlântica, a Amazônia”, do autor Ronaldo Decinino, publicado em UOL Educação.

Antes do exercício de leitura do texto, o LD explica que se trata de um texto de divulgação científica que pretende explicar assuntos ligados a áreas específicas do conhecimento – Geografia e Ciências – ao público leigo, que não está familiarizado com os termos específicos dessa área.

Essa informação corrobora o que mencionamos anteriormente, nos capítulos teóricos desta dissertação, que a divulgação científica favorece o trabalho com a interdisciplinaridade. Esse trabalho faz com que o aluno amplie o seu repertório e conhecimento de mundo. Além disso, salientamos que o trabalho interdisciplinar é capaz de desenvolver maior interação entre os alunos e entre os alunos e o professor, pois juntos constroem o conhecimento sobre determinado tema, promovendo uma formação social.

O LD também orienta que os alunos anotem as dúvidas e depois discutam com o professor, além de fazer uso do dicionário para procurar palavras mais difíceis. Esses comandos são orientações ao professor e ao aluno de como as atividades podem se desenvolver, cabendo a eles adaptarem à realidade de cada escola/turma.

O artigo de divulgação científica apresentado no LD traz alguns mapas para mostrar as áreas com mata atlântica e a área da floresta amazônica, essa é uma das características que gêneros da esfera de divulgação científica apresentam.

Imagem 3: Trecho do texto “Depois da Mata Atlântica, a Amazônia”, volume do 6º ano da coleção Português uma língua brasileira

http://educacao.uol.com.br/geografia/desmatamento.jhtm

## Depois da Mata Atlântica, a Amazônia

\* Ronaldo Decicino

O desmatamento é uma das intervenções humanas que mais prejudicam a sustentabilidade ambiental do planeta. Seus impactos podem causar sérios danos ao clima, à biodiversidade e às pessoas. Pode-se dizer que o desmatamento das florestas brasileiras começou com a chegada dos portugueses ao nosso país, em 1500.

Interessados no lucro do comércio de pau-brasil, os europeus iniciaram a exploração da Mata Atlântica, que cobria 15% do que atualmente é o território nacional, espalhando-se por aproximadamente 1,3 milhão de km<sup>2</sup> na área litorânea do Brasil – do Rio Grande do Norte ao litoral de Santa Catarina.

No entanto, a destruição em larga escala da Mata Atlântica iniciou-se na segunda metade do século XIX, quando o espaço passou a ser ocupado pela lavoura de café. Atualmente, existem apenas 7% de sua cobertura original. Apesar de sofrer ainda devastação em diversos pontos, a Mata Atlântica é o bioma brasileiro mais bem protegido pela legislação.



Fonte: FERREIRA, Graça Maria Lemos. *Atlas geográfico: espaço mundial*. São Paulo: Moderna, 2010. p. 125.

Fonte: Menna, Lígia. Figueiredo, Regina. Vieira, Maria das Graças. Português uma língua brasileira. São Paulo: Leya, 2013.

Segundo Rojo,

possivelmente devido à exigência da avaliação do PNLD de que a reprodução dos textos respeite sua forma de composição em seu suporte de origem, aparecem textos híbridos e multissemióticos, como gráficos, tabelas, mapas e infográficos, que podem estar ou não integrando ou intercalando-se em outros gêneros, como artigos e reportagens. Mas seu percentual é mínimo: 2% de mapas e gráficos e 1% de tabelas e infográficos. Estas escolhas para a coletânea já prenunciam uma pequena preocupação com os letramentos multissemióticos, tão importantes na esfera de divulgação da ciência. (ROJO, 2008, p. 599)

Após a leitura do texto de divulgação científica, do volume do 6º ano, da coleção *Português uma língua brasileira*, os alunos precisam responder a 13 questões (ver item 2. da sinopse 1, disponível no apêndice 3) que o LD denomina como *Estudo do texto*. São questões gerais que percorrem em torno da construção dos sentidos do texto e do gênero, ou seja, relacionadas ao título, ao subtítulo, ao mapa, cores utilizadas no mapa e sobre contextos gerais abordados no texto.

Dessa forma, as atividades exigem do aluno, além do conhecimento de mundo, a leitura em uma perspectiva multimodal, pois há toda uma simbiose de linguagens que constituem o texto e contribuem para a construção do sentido.

Dentre essas questões o aluno também é incentivado a fazer pesquisas sobre o tema, a consultar um dicionário, a responder oralmente algumas perguntas e formar dupla para redigir um texto sobre o histórico da Mata Atlântica, com informações que partem do texto lido e de pesquisas extras, bem como a divulgação do texto final em *blogs*, *sites* ou murais da escola para que outras pessoas tomem conhecimento do assunto. Posto isto, o gênero em questão favorece, ainda, o trabalho colaborativo e a autonomia do aluno na construção do conhecimento – devido à proposta do livro.

Portanto, a partir dessa hibridização de atividades, o LD realiza um trabalho que envolve a multimodalidade e os multiletramentos, pois trabalham com diversas “linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética...)” (ROJO, 2009, p. 119), além de apresentar uma variedade de práticas letradas, como o uso de *blogs*. Isto é, a partir dos inúmeros usos de leitura e escrita que permeiam a sociedade interna ou externa à escola, sejam elas valorizadas ou não, conforme aponta Rojo (2009).

Apesar das atividades de escrita não serem o foco de nossa pesquisa, a escrita é sugerida a partir da leitura do texto de divulgação científica exposto no capítulo do livro. Sabemos que a leitura e a escrita pressupõem habilidades diferentes, mas que se completam na prática de aula de língua portuguesa, pois por meio da leitura o aluno é capaz de perceber os mecanismos linguístico-discursivos necessários para a escrita de um texto.

Além disso, a atividade, por exemplo, não tem um fim apenas avaliativo, de cumprir uma tarefa exigida pelo LD, tampouco o leitor final se restringirá ao

professor, pois os alunos escrevem os textos sabendo que haverá, além do professor, outros leitores.

Essa circulação das produções textuais dos alunos propicia uma escrita real, com objetivo e função social, promovendo o letramento escolar, que aponta para uma “reorganização do ensino de língua materna a partir de uma perspectiva sócio-histórica e cultural que leva em consideração as práticas sociais de leitura e escrita nos mais diversos espaços de circulação” (BUNZEN, 2010, p.116).

Em seguida, na seção *Linguagens e recursos expressivos*, o LD apresenta algumas características do gênero da esfera de divulgação científica, explorando, por exemplo, a diferença de recursos típicos que são utilizados e diferentes de outros gêneros como conto, crônica, romance etc. Além disso, as questões instigam a reflexão do aluno quanto à fonte do texto, autor, público alvo, sentido de alguns termos utilizados no texto e alguns aspectos para a construção do gênero (ver itens 3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; 3.1.4; 3.1.5 e 3.1.6 da sinopse 1).

Ainda nessa seção, o LD reflete sobre a linguagem utilizada no texto, a forma como foi organizada e os recursos de que o autor utilizou em sua construção. A proposta dessa seção é trabalhar os recursos utilizados na construção dos textos que encontramos na seção *Leitura*, conforme mostra exemplo a seguir:

Imagem 4: Trecho do questionário da seção “linguagens e recursos expressivos”, do volume do 6º ano da coleção *Português uma língua brasileira*

Embora haja sequências narrativas, descritivas e argumentativas, no artigo de divulgação científica “Depois da Mata Atlântica, a Amazônia”, de Ronaldo Decicino, prevalece o conjunto de sequências expositivas, o que faz dele um texto expositivo, cuja função social é expor um fato socialmente importante.

7. Ronaldo Decicino diz que, até 2007, a Amazônia havia perdido cerca de 700 mil km<sup>2</sup> de floresta. Onde ele obteve esses dados?
8. Qual é a fonte da informação de que a Amazônia é o lugar do mundo onde mais se derrubam árvores?
9. Quais são os estados brasileiros que formam a Amazônia Legal?

Outra característica do texto expositivo é a presença de **citações, dados numéricos e descrições**.

O autor cita outros estudiosos ou instituições de renome para dar credibilidade ao que diz, isto é, para fortalecer seus argumentos, assim como dados numéricos, que dão maior autenticidade às informações. São usadas, em geral, expressões como “segundo o Instituto”, “conforme dados divulgados”, “de acordo com o professor”.

Muitas vezes, as descrições que aparecem no texto do tipo expositivo ajudam o leitor a entender detalhes a respeito do assunto. Por exemplo, no trecho abaixo o professor Ronaldo nos fornece informações importantes sobre a área de ocorrência da Floresta Amazônica, seu tamanho e os países que abrigam esse bioma. Também ficamos sabendo quais são os estados brasileiros que formam a Amazônia Legal. Leia:

► “A Amazônia ocupa uma área que se estende do Oceano Atlântico às encostas orientais da Cordilheira dos Andes. Cobre mais de 6,5 milhões de km<sup>2</sup>

Fonte: Menna, Lígia. Figueiredo, Regina. Vieira, Maria das Graças. *Português uma língua brasileira*. São Paulo: Leya, 2013.

Notamos que o LD apresenta características e estratégias usadas pelo autor para a construção do artigo de divulgação científica e solicita que os alunos identifiquem determinadas informações no texto, incentivando uma reflexão sobre a estrutura do gênero, bem como a localização de informações, seja da superfície textual, ou subentendidas pela leitura.

Podemos dizer que o gênero midiático da esfera de divulgação científica nesse volume do 6º ano da coleção *Português uma língua brasileira*, cumpre uma função social na prática escolar, pois as características do gênero ou tipo

em estudo são explicitadas, incentivando a percepção dos alunos sobre os recursos escolhidos para a elaboração desse gênero.

Portanto, é nesse momento que o aluno está vivenciando na escola práticas de letramento que também circulam fora dela, pois como evidencia Street (2006), o contato com os novos letramentos associa-se aos papéis que assumimos na sociedade e como utilizamos a linguagem nas mais diversas situações que estamos inseridos.

Segundo a análise do PNLD-2014, as atividades de leitura dessa coleção

[...] possibilitam o desenvolvimento da capacidade de compreensão do aluno, embora predomine o foco nas características de gênero sobre as atividades de localização de informações e questões avaliativas. Com menor ênfase, há algumas atividades que exploram estratégias cognitivas, tais como a ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, estabelecimento de relações e produção de inferências. (BRASIL, 2013, p. 95)

Apresenta-se um fechamento da atividade lembrando o aluno do gênero roteiro turístico, que foi trabalhado no capítulo 2 do livro didático, dos seus aspectos informativos, descritivos e persuasivos, comparando com o gênero da esfera de divulgação científica, acrescentando a argumentação que o autor utiliza para convencer o leitor sobre o problema do desmatamento.

Notamos que o LD não se atém apenas ao gênero em questão, mas faz um diálogo entre os gêneros. Esse processo de retomada do que foi aprendido em capítulos anteriores do LD, é uma estratégia eficaz no sentido de que o aluno é capaz de refletir, por exemplo, que gêneros distintos podem valer-se dos mesmos recursos, como aspectos informativos, descritivos e persuasivos, presentes no roteiro turístico e do texto de divulgação científica.

Essa prática favorece as habilidades de leitura crítica dos alunos e os leva a perceber os diferentes mecanismos na construção de gêneros discursivos e os possíveis efeitos de sentido.

O LD também se preocupa em interligar e relacionar os capítulos, bem como o que já foi lido e estudado em outro momento. Esse, inclusive, é um dos pontos fortes da coleção. Segundo o PNLD-2014, trata-se de uma “coletânea



diversificada, propiciando articulação entre os gêneros textuais propostos para leitura, produção de textos orais e escritos.” (BRASIL, 2013, p. 96)

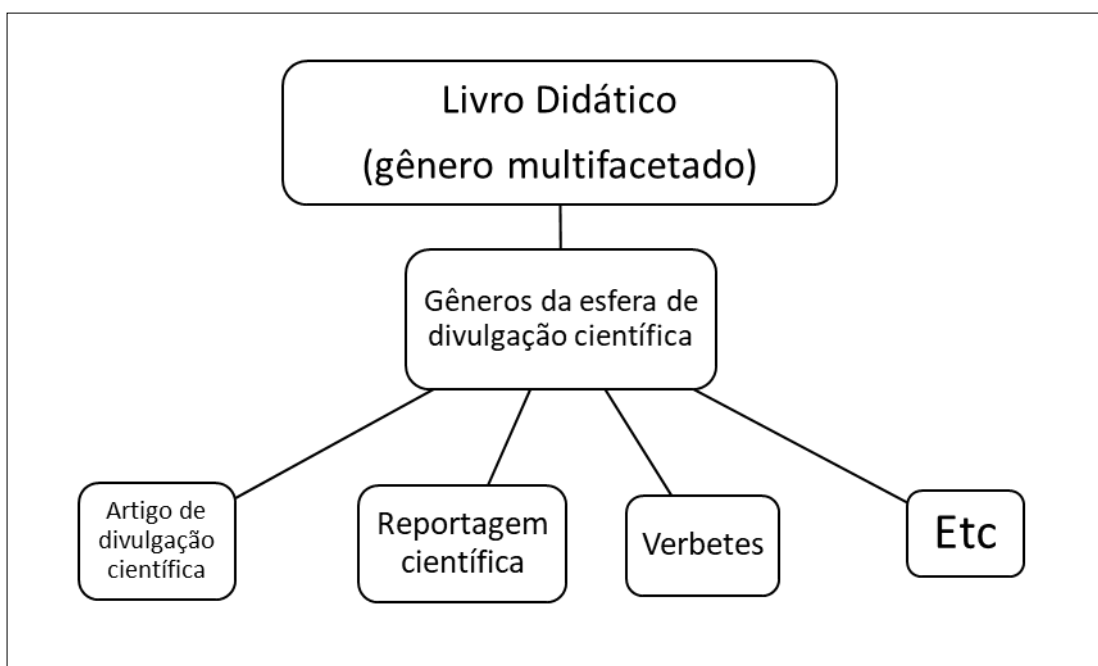
mídias. Portanto, notamos que existe uma progressão no processo de ensino-aprendizagem, no que diz respeito ao trabalho com gêneros que circulam nas mídias.

Na seção Leitura, encontramos o artigo de divulgação científica “Águas-vivas podem ser novas “donas” do mar, diz estudo”, da autora Giuliana Miranda, publicado no Caderno Ciência da *Folha de S.Paulo*.

Assim como no volume do 6º ano, o livro didático apresenta um texto publicado originalmente em um site jornalístico ou no próprio jornal impresso. Nesse sentido, no livro didático, a cenografia desse artigo científico já não é a mesma que no jornal impresso, visto que para Maingueneau (2016) a cenografia é a organização da situação na qual o enunciador pretende enunciar. Portanto, quando o autor de livro didático seleciona esse gênero do jornal e traz para o livro didático, ele didatiza e o transforma em um objeto de ensino, isto é, não tem mais a função social inicial de informar um fato científico, mas, para além disso, servir como um objeto de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, o livro didático enquanto gênero multifacetado, contempla uma série de gêneros que são enunciados por diversas cenografias:

Imagem 6: Esquema gráfico sobre a organização do livro didático enquanto gênero do discurso.



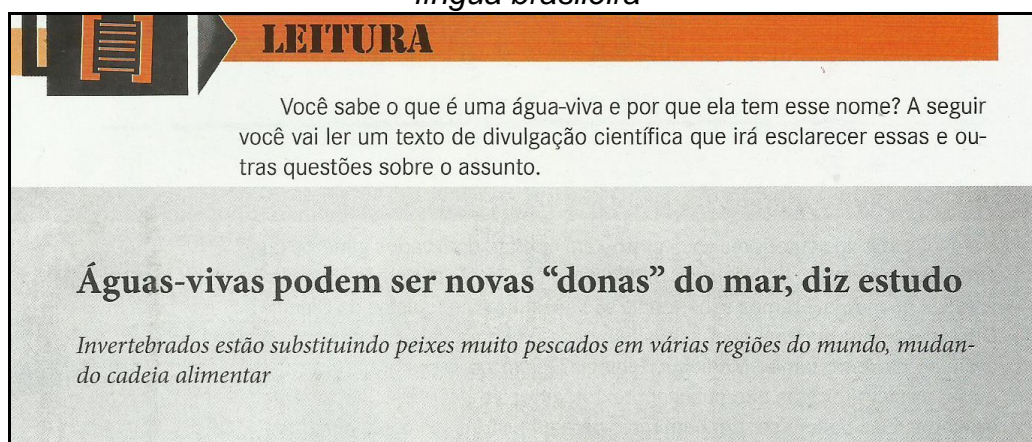
Fonte: autora da dissertação



Segundo Maingueneau (2013) cada gênero do discurso define seus próprios papéis: um artigo de divulgação científica no jornal, trata-se de um jornalista ou cientista dirigindo-se para leitores, numa aula, trata-se de um professor/livro didático dirigindo-se para alunos leitores.

Antes da leitura, o LD explica que se trata de um texto de divulgação científica que pretende esclarecer assuntos ligados às águas-vivas.

Imagem 7: Comando de leitura do texto “Águas-vivas podem ser novas “donas” do mar, diz estudo”, volume do 9º ano da coleção *Português uma língua brasileira*



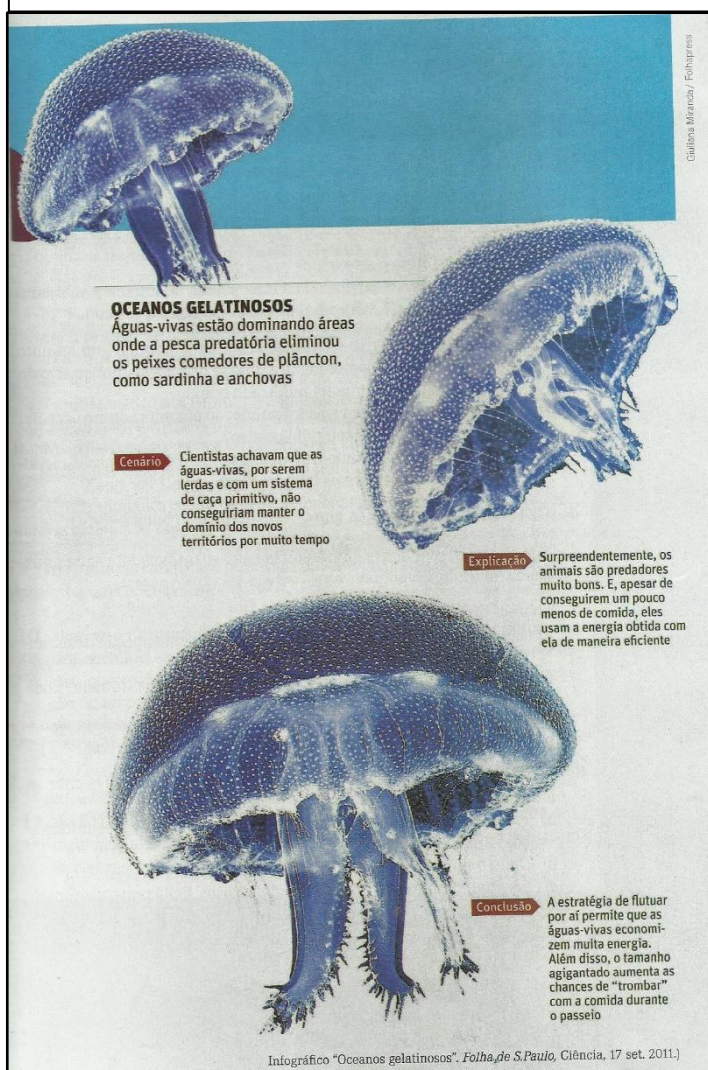
Fonte: Menna, Lígia. Figueiredo, Regina. Vieira, Maria das Graças. Português uma língua brasileira. São Paulo: Leya, 2013.

O volume do 9º ano, assim como do 6º ano da coleção *Português uma língua brasileira*, aponta para os alunos que a leitura se trata de um texto de divulgação científica. A diferença é que no volume do 6º ano eles procuram explicitar mais detalhadamente as características e objetivo do gênero. Se pensarmos que ao chegar no 9º ano o aluno já teve contato com esse gênero dentro e fora da escola, o LD não mais entra em detalhes.

Junto ao texto verbal, encontramos um infográfico intitulado “Oceanos gelatinosos” que explica como as Águas-vivas estão dominando áreas em que a pesca predatória eliminou os peixes comedores de plâncton.

O infográfico é uma “criação gráfica que utiliza recursos visuais (desenhos, fotografias, tabelas etc.), conjugados a textos curtos para apresentar informações jornalísticas de forma sucinta e atraente” (RABAÇA; BARBOSA *apud* DIONÍSIO, 2006, p.138).

Imagem 8: infográfico “Oceanos gelatinosos”



Fonte: Menna, Lúcia. Figueiredo, Regina. Vieira, Maria das Graças. Português uma língua brasileira. São Paulo: Leva. 2013.

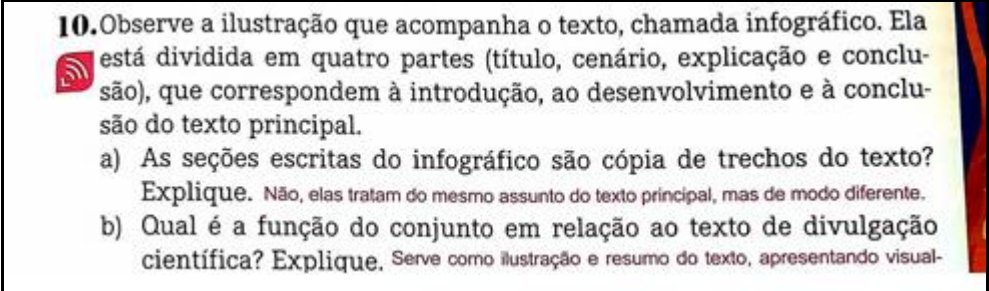
Teixeira (2006) evidencia que o infográfico apresenta dois aspectos: aquele que complementa e acompanha a notícia/reportagem e aquele que não acompanha nenhum texto verbal, adquirindo um caráter didático, pois é capaz de explicar algum fenômeno por si próprio. Nesse caso, o infográfico apresentado no LD, acompanha o texto e explica como as águas-vivas conseguiram manter domínio de novos territórios por um longo período de tempo, fazendo relação e complementando o que foi dito no texto verbal.

Vale destacar que, mais uma vez, os alunos precisam associar essa multiplicidade de linguagens que compõem o texto, pois sem isso, o aluno faz a leitura no plano superficial, ou seja, da decodificação e, conseqüentemente, não constrói sentido. Por outro lado, quando o aluno desenvolve habilidades para fazer significar cada uma dessas linguagens, desenvolve uma leitura multimodal.

Após a leitura, o LD apresenta a seção *Estudo do texto*, com 11 perguntas (ver item 3, sinopse 2), cujo objetivo é enriquecer, com o professor e demais colegas, a capacidade de leitura e interpretação. Percebe-se a abertura para uma atividade de interação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Assim como o volume do 6º ano, o volume do 9º ano aborda questões sobre o título, o local de publicação, a autora, público-alvo, interpretação de expressões, além de uma questão dedicada ao infográfico (ver item 3,22, da sinopse 2).

Imagem 9: questão 10 da seção “estudo do texto”, do capítulo 4 “texto de divulgação científica”, do volume do 9º ano da coleção Português uma língua brasileira



**10.** Observe a ilustração que acompanha o texto, chamada infográfico. Ela está dividida em quatro partes (título, cenário, explicação e conclusão), que correspondem à introdução, ao desenvolvimento e à conclusão do texto principal.

a) As seções escritas do infográfico são cópia de trechos do texto?  
Explique. Não, elas tratam do mesmo assunto do texto principal, mas de modo diferente.

b) Qual é a função do conjunto em relação ao texto de divulgação científica? Explique. Serve como ilustração e resumo do texto, apresentando visual-

Fon  
te: Menna, Lígia. Figueiredo, Regina. Vieira, Maria das Graças. Português uma língua brasileira. São Paulo: Leya, 2013.

A questão incentiva o aluno a refletir sobre a função do infográfico e sua relação com os textos de divulgação científica. Segundo Ribeiro (2016), quando os jornais optam, em seus projetos gráfico-editoriais, por produzir infografia, aumentando o espaço do desenho e reduzindo as palavras, há impacto evidente sobre os leitores e sobre as práticas de leitura. (RIBEIRO, 2016, p. 32).

O uso do infográfico permite uma leitura de informações mais rápida e, muitas vezes, melhor compreendida, podendo causar uma redução no texto verbal e ampliação das imagens, acompanhando as transformações da sociedade. Segundo Bacalá (2014):

Os sujeitos-leitores têm lido e escrito na perspectiva de multiletramentos, na qual as imagens e outras formas textuais deixam de ser acessórios e passaram a ser constitutivos, produtores de efeitos de sentido, de visões de mundo, de estilos de vida e de um sistema de valor congruentes, daí a exigência em ler e escrever criticamente. (BACALÁ, 2014, p. )

Temos agora leitores familiarizados com uma leitura mais rápida, dinâmica, imagética e virtual, características que se estabeleceram,

principalmente, através das novas tecnologias e das facilidades de acesso que temos às informações.

Na seção *Linguagem e recursos expressivos*, aparecem mais 11 questões (ver item 4, sinopse 2) que refletem sobre características dos textos que circulam em esfera científica, funções explicativas, uso de parênteses para explicar sentidos de palavras, identificação de adjetivos, expressões e verbos, linguagem utilizada pela autora. Tais atividades exploram sobre a linguagem utilizada no texto, a forma como foi organizado e os recursos que o autor utilizou em sua construção.

Nesse sentido, vemos que essas atividades vão além da leitura de decodificação, que segundo Kleiman (1993) significa ir além da identificação e pareamento das palavras no texto, passando a identificar, compreender, interpretar e criticar diversos aspectos e recursos envolvidos no texto.

Durante as questões, o LD aponta explicações sobre o gênero que vão auxiliar os alunos nessas respostas (ver item 6, sinopse 2), o que proporciona uma aproximação e familiaridade com o gênero trabalhado.

Após essa primeira leitura e as atividades de interpretação, o LD exhibe uma segunda leitura (ver item 10, sinopse 2), na seção *Outra leitura*, que visa a uma ampliação dos conhecimentos sobre o gênero trabalhado na leitura principal, a fim de que os alunos comparem e reflitam sobre as mais diversas possibilidades de cada um dos textos.

Segundo Ferrarezi e Carvalho (2017)

O trabalho com a leitura na escola deve abranger desde atividades como a localização de informações explícitas em um texto, passando pela identificação do tema, até atividades inferenciais globais ou do sentido de palavras e expressões no contexto em que estão. Ou seja, a compreensão do texto se estende desde a capacidade de reproduzir ou parafrasear uma informação lida até a capacidade de produzir conclusões não presentes no texto, mas “permitidas” pela relação que se pode estabelecer entre o material textual e os conhecimentos do leitor. (FERRAREZI & CARVALHO, 2017, p. 101)

Portanto, vimos que o LD conseguiu abranger esses aspectos, pois, além das atividades de localização, de inferência e de paráfrase, permite também essa vivência entre o material apresentado e os conhecimentos do

leitor, visto que a última questão da seção *Estudo do texto* (ver item 3,23, sinopse 2), incentiva que os alunos conversem sobre outros textos ou documentários que conhecem e que tratam do tema dos animais marinhos ou águas-vivas.

Os alunos são direcionados a fazer uma relação entre a leitura do primeiro e do segundo texto. Dessa forma, cada um dos textos possui, de acordo com Bakhtin ([1953] 2003), um estilo individual, ou, na perspectiva de Maingueneau (2015), uma cenografia variada, uma vez que, apesar de serem da mesma esfera de circulação, a esfera de divulgação científica, estão veiculados em mídias diferentes, possuem temas distintos e, conseqüentemente, um público-alvo distinto.

O segundo texto é uma reportagem, que também circula na esfera de divulgação científica, intitulado “Crianças sob medida”, que aborda com profundidade os avanços da genética, de autoria da Juliana Tiraboschi, publicado na **Revista Galileu** em 2009.

Nesse sentido, o volume do 9º ano possui uma progressão e aprofundamento em relação ao volume do 6º ano, visto que somente no 9º ano apresenta-se a leitura de um segundo texto, possibilitando ao aluno essa expansão de visão e familiaridade com o gênero estudado, nesse caso, textos da esfera de divulgação científica.

Após a leitura, apresentam-se 16 questões diversificadas. Dessas, uma delas incentiva uma comparação com o texto anterior sobre as Águas-vivas. (ver 24.4, sinopse 2). Destacamos a importância dessa prática para o trabalho com a leitura, pois a questão incentiva o aluno a refletir sobre o público alvo de cada um dos textos, levando em conta seu conhecimento de mundo e bagagem cultural, bem como desenvolvimento de competência discursiva, pois esse é o aspecto que levará o aluno a reconhecer (e também reproduzir) diferentes efeitos de sentido conforme se dá a utilização da língua, considerando a adequação para diferentes situações de comunicação.

Nas demais questões, os alunos precisam localizar informações na superfície textual ou reflexões gramaticais, como as questões 16 e 17 que abordam o uso dos verbos e discurso direto ou indireto.

Observa-se, nos dois textos, pelo menos uma questão que incentiva que alunos ultrapassem as pistas textuais (ver item 24.12, sinopse 2), pois



promovem a reflexão sobre fatos ou possibilidades de vivência pessoal. Nesse caso, como vimos em Ferrarezi e Carvalho (2017), o exercício passa a ser feito não apenas para a escola, mas para a vida, promovendo uma prática de posicionamento crítico sobre determinados temas presentes na sociedade.

As propostas de leitura e atividades dos volumes do 6º e do 9º ano, da coleção *Português uma língua brasileira*, possuem semelhanças e seguem um padrão estabelecido pela coleção, sendo capazes de desenvolver nos leitores habilidades de leitura superficial e inferência, mas que, por vezes, transcende essa superfície e desenvolve sentidos para além do texto.

Além disso, vale destacar que foi possível perceber indícios de uma progressão e aprofundamento no objeto a ensinar ao compararmos os dois volumes. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 105):

Cada gênero pode ser abordado em diferentes níveis de complexidade [...] A repetição dos mesmos gêneros a cada ano não se justifica. Entretanto, a retomada de objetivos já trabalhados, após um certo espaço de tempo e numa nova perspectiva, parece indispensável para que a aprendizagem seja assegurada.

O volume do 9º ano, por exemplo, aprofunda a reflexão sobre o gênero estudado ao apresentar uma segunda leitura, possibilitando que os alunos reflitam sobre as especificidades de cada um deles.

### 5.3 Análise da coleção *Universos língua portuguesa*

Imagem 10: Capa dos 4 volumes de livros didático de língua portuguesa da coleção Universos



Fonte: UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM; Editor responsável Rogério de Araújo Ramos. – 1ª ed. – São Paulo: Edições SM, 2012.

A coleção *Universos língua portuguesa*, organizada por Rogério de Araújo Ramos e Márcia Takeuchi (2012), é destinada aos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Segundo os dados de distribuição, essa coleção se encontra na 11ª posição com 242.010 exemplares.

Semelhante à coleção *Português uma língua brasileira*, os livros de *Universos língua portuguesa* possuem divisão por unidades e capítulos que apresentam seções como: antes da leitura; durante a leitura; leitura; depois da leitura; a gramática na reconstrução dos sentidos do texto; mais gramática; escuta essa, na telona, na estante e na web, entre outras.

Sobre as seções de leitura, o tópico **antes da leitura** objetiva que os alunos percebam que nenhuma leitura parte do “zero”, pois é possível fazer associações com outras leituras ou vivências e, assim, incentivam o aluno a criar hipóteses sobre o texto que será lido na unidade.

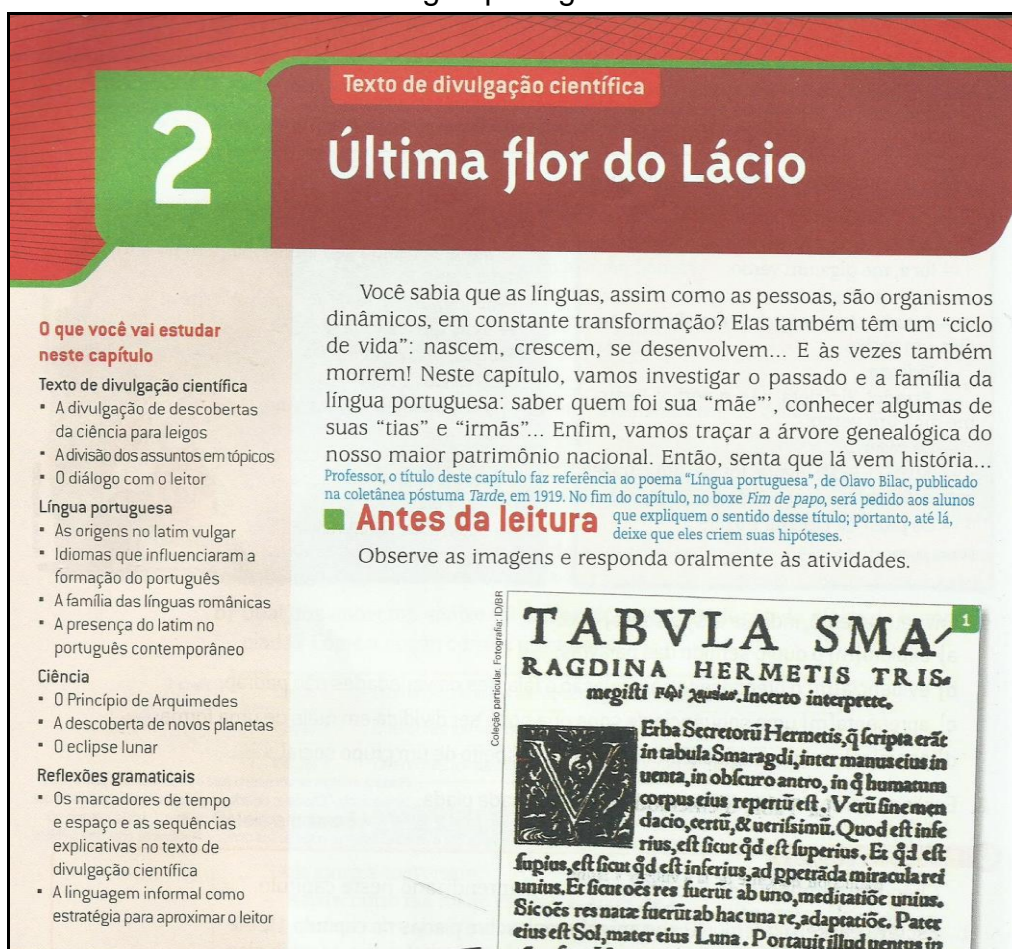
O tópico **durante a leitura** destaca que a cada capítulo, durante a leitura, os alunos terão um desafio diferente, como: interpretar, juntar peças, representar. No tópico **leitura**, além do próprio texto para ler, o LD apresenta um box com informações importantes, como: quem é o autor do texto, onde o texto circulou e qual o público alvo. Por fim, o tópico **depois da leitura** aponta para uma reflexão sobre os aspectos e características importantes do gênero lido.

O LD se preocupa em contextualizar o aluno, fornecendo informações relevantes antes da realização da leitura: tipo do gênero, fonte, autor etc., elementos que contribuem para a interpretação e compreensão global do texto.

### 5.3.1 Universos língua portuguesa - 8º ano

No volume do 8º ano, os gêneros midiáticos da esfera de divulgação científica estão dentro da unidade 1, no capítulo 2, intitulado *Texto de divulgação científica – Última flor do Lácio*. A imagem a seguir mostra o que o LD aborda nesse capítulo:

Imagem 11: Abertura do capítulo 2, volume do 8º ano, coleção Universos língua portuguesa



Fonte: UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM; Editor responsável Rogério de Araújo Ramos. – 1ª ed. – São Paulo: Edições SM, 2012.

Nesse aspecto, se assemelha a coleção *Português uma língua brasileira*, que situa o aluno em relação ao contexto do processo de ensino-aprendizagem, que segundo Bunzen (2009), “cria um efeito de aproximação, cumplicidade e reciprocidade com o aluno para apresentar os objetivos da unidade (“nesta unidade, você vai estudar...”; “nesta unidade, você vai analisar”), antes de iniciar propriamente as atividades.” (p.98). Nesse sentido, o autor enfatiza que essa aproximação com os alunos é um possível estilo do gênero LD, sendo eles os interlocutores principais.

Como já destacamos, a coleção *Universos* apresenta um padrão nas atividades de práticas de leitura e apresenta quatro seções fixas em todos os volumes: *Antes da leitura*, *Durante a leitura*, *Leitura* e *Depois da leitura*.



Na seção *Antes da leitura*, o LD apresenta uma atividade com quatro imagens de cartazes/panfletos em diferentes línguas, promovendo a busca de conhecimento linguístico e de mundo, levando em conta também a multimodalidade. O objetivo é uma discussão prévia sobre qual língua os alunos identificam, as semelhanças com a língua portuguesa e a relação dessas línguas com o latim.

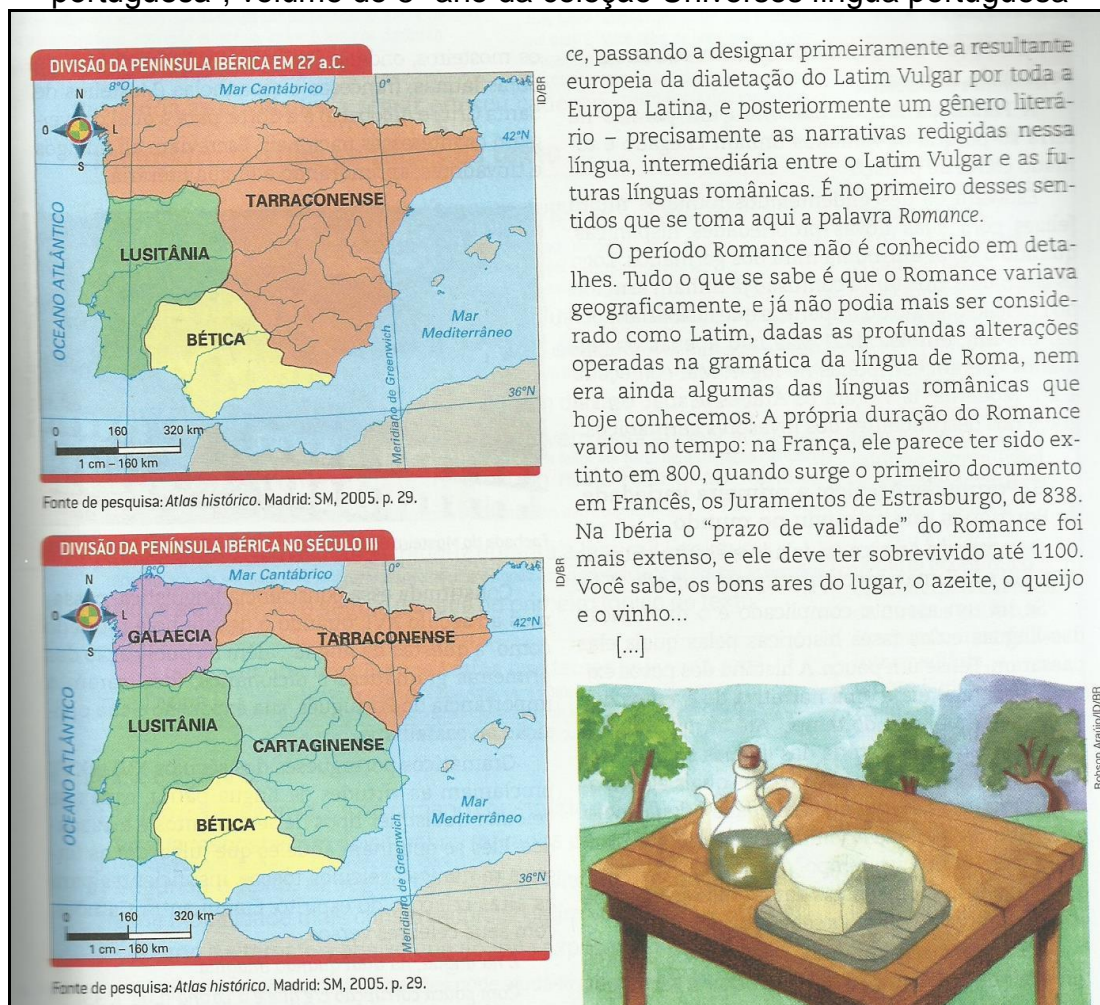
Na seção *Durante a leitura*, o LD destaca sobre o tema que será lido: como, onde e quando nasceu a língua portuguesa. Além disso, apresenta a profissão do filólogo e propõe um desafio para os alunos identificarem se levam jeito para essa profissão.

O desafio resume-se em um quadro com 34 palavras da língua portuguesa, os alunos precisam descobrir e anotar no caderno a origem de cada uma. Na mesma página, encontramos um box que explica resumidamente o que é um filólogo e um arqueólogo e recomenda o filme Indiana Jones, cujo personagem principal é um arqueólogo. (ver item 2, sinopse 3).

Portanto, observamos que nas seções *Antes da leitura* e *Durante a leitura*, o LD trabalha, respectivamente, com a ativação de conhecimentos prévios e apresentação dos objetivos da leitura. Trata-se de estratégias importantes, pois segundo Solé (1998) se “o leitor possuir um conhecimento adequado do texto, terá muitas possibilidades [...] de atribuir-lhe significado” (SOLÉ, 1998, p. 103).

Na seção *Leitura*, o LD apresenta inicialmente um box, intitulado *É importante saber*, contextualizando qual texto será lido, quem é o autor e onde foi publicado. Somente após essas seções começa a leitura do texto “Como, onde e quando nasceu a língua portuguesa?”. O texto é dividido em tópicos e apresenta alguns mapas (ver item 3, sinopse 3)

Imagem 12: Trecho do texto “Como, onde e quando nasceu a língua portuguesa”, volume do 8º ano da coleção Universos língua portuguesa



Fonte: UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM; Editor responsável Rogério de Araújo Ramos. – 1ª ed. – São Paulo: Edições SM, 2012.

Para Ribeiro (2016), o desenvolvimento de habilidades de leitura, compreensão e interpretação pode enquadrar o indivíduo em situações da vida do mundo moderno, uma vez que mapas “são essenciais para que se possa pensar o espaço e sobre o espaço” (COELHO, 2004 *apud* RIBEIRO, 2016, p. 43).

A leitura de mapas é uma prática de letramento, pois está presente na vida das pessoas em diferentes contextos sociais, e promover a leitura deles na sala de aula incentiva que os alunos desenvolvam novas habilidades de leitura, assim como um posicionamento crítico e posicionamento social.

Ao término da leitura, os alunos encontram a seção *Depois da leitura*, cujo objetivo é trabalhar com a reconstrução dos sentidos do texto. São apresentadas nove questões (ver item 4, da sinopse 3) que trabalham, principalmente: identificação da finalidade do gênero, identificação de marcas linguísticas, reconhecimento do uso de registro informal, produção de inferência, reconhecimento de marcas de identificação ideológica, produção de inferência, reconhecimento de estratégias argumentativas, localização de informação, exploração de vocabulário, compreensão de partes do texto e uso de marcas gráficas: aspas, etc.

É possível observar que a leitura se desenvolve a partir de diferentes objetivos, que para Ferrarezi e Carvalho (2017), significa que a leitura se dá em três níveis ou camadas: leitura de superfície, leitura inferencial e leitura interpretativa.

A leitura de superfície não costuma ir muito além do que as próprias informações textuais já fornecem [...] A leitura inferencial é aquela que exige do leitor transpor a superfície textual e produzir inferências ou realizar outras tarefas baseadas em inferências. Estamos falando de uma leitura mais profunda, de uma compreensão mais consistente do texto [...] Na leitura interpretativa, o leitor vai além da superfície e das pistas textuais que permitem inferências de vários tipos e chega a uma aplicação coerente do texto em relação a fatos da existência, conjugando sua leitura de mundo com a leitura do texto. (FERRAREZI & CARVALHO, 2017, p. 105-113)

Nessas nove questões, o LD proporciona o desenvolvimento apenas das habilidades de leitura de superfície e leitura inferencial, pois nota-se que as questões não incentivam ir muito além da superfície textual, ou além da produção de inferências permitidas pelo próprio texto, a questão 5 ilustra bem essas características:

Imagem 13: Questão 5, da seção “Depois da leitura”, do capítulo 2 “texto de divulgação científica”, do volume do 8º ano da coleção Universos Língua Portuguesa

5. Releia o tópico 3. (Produção de inferência)

a) No subtítulo desse tópico, o autor faz uma brincadeira ao relacionar o latim vulgar a uma expressão informal típica da modalidade falada do português contemporâneo. Que brincadeira é essa?

b) Localize mais duas passagens desse tópico em que o uso de uma linguagem informal cria um tom de brincadeira. (Localização de informação) “Pois é, meu caro, desta vez não vai dar!”, “Para piorar as coisas, os japoneses ainda não tinham inventado o gravador eletrônico portátil.”

Fonte: UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM; Editor responsável Rogério de Araújo Ramos. – 1ª ed. – São Paulo: Edições SM, 2012.

Portanto, nessas atividades não houve o desenvolvimento da habilidade de leitura interpretativa, pois o aluno não ultrapassa os limites do texto, tampouco adentra para o campo das vivências pessoais.

Além disso, notamos que, diferente da coleção *Português uma língua brasileira*, o volume do 8º ano da coleção *Universos* não abordou em nenhum momento os quatro mapas que acompanham o texto verbal, corroborando o que destaca Ribeiro (2016):

Embora gráficos e infográficos sejam objeto de leitura, eles aparecem muito mais entre as preocupações ligadas ao numeramento do que ao letramento, em sentido estritamente ligado aos textos verbais. De forma geral, os textos imagéticos são pouco trabalhados nas escolas, sendo comum que apareçam apenas como “complemento” do texto escrito ou ilustração “em diálogo” com esse texto. O mesmo ocorre com gráficos, mapas e infográficos. (RIBEIRO, 2016, p. 42)

Acreditamos na importância das escolas trabalharem a leitura de textos multimodais, incluindo os gráficos, mapas, infográficos, pois é uma produção reconhecida socialmente, que circula em esferas jornalísticas e científicas, e os mais variados leitores estão em contato com esses textos diariamente, através de matérias de jornais, revistas, programas de TV e internet.

A abordagem desses gêneros nas escolas pode ampliar as circunstâncias de letramento, até mesmo os multissemióticos, pois proporciona leituras de textos multimodais que além do verbal, contam com cores, tamanhos etc.

### 5.3.2 Universos língua portuguesa – 9º ano

No volume do 9º ano, os gêneros midiáticos da esfera de divulgação científica estão dentro da unidade 3, no capítulo 9, intitulado *Texto enciclopédico – Tem raça de toda fé*. O que os alunos vão estudar nesse capítulo está representado na tabela abaixo:

Quadro 3: objetivos do capítulo 9 “Texto enciclopédico”, do volume do 9º ano da coleção Universos língua portuguesa

<b>Texto enciclopédico</b>	- Pontos de contato com a reportagem; Finalidade informativa do texto.
<b>Cultura popular</b>	- Festas populares; - Festas religiosas; - Instrumentos musicais de origem africana.
<b>Reflexões gramaticais</b>	- As orações subordinadas adverbiais finais reduzidas de infinitivo no texto enciclopédico; - As orações subordinadas adjetivas na produção de sentido do texto enciclopédico; - Cuidados com a escolha de palavras no texto enciclopédico.

Fonte: autora da dissertação

Assim como no volume do 8º ano, o volume do 9º ano apresenta as seções *Antes da leitura*, *Durante a leitura*, *Leitura* e *Depois da Leitura*. A repetição das seções acontece em todos os capítulos de todos os volumes da coleção *Universos*, e trabalham estratégias que os alunos podem usar em outros momentos fora do universo escolar.

Para Duke & Pearson (2002), as estratégias de leitura compreendem três momentos: o antes, o durante e o após leitura. Notamos que os LDs, de modo geral, utilizam tais estratégias que em ordem procuram ativar os

conhecimentos prévios, confirmar ou refutar esses conhecimentos durante a leitura e, por fim, refletir, analisar e discutir sobre o conteúdo lido.

Destacamos que a Seção *Antes da leitura* sempre apresenta uma atividade inicial baseada em imagens que façam relação com o texto principal que será lido na seção *Leitura*. No volume do 9º ano, as imagens são fotografias sobre festas e celebrações. Além dessa proposta inicial servir para ativar os conhecimentos de mundo do aluno, incentiva o letramento multimodal, que está estritamente ligada às novas exigências da sociedade contemporânea.

As questões sobre as imagens são para responder oralmente e baseiam-se em identificar as festas que estão representadas nas imagens, entre religiosas ou populares, além de discutir quais festas os alunos já participaram, quais eles conhecem e quais eles gostariam que tivessem e ainda não são comemoradas. Por fim, o LD indaga quais informações os alunos esperam encontrar em um texto que fala sobre festas religiosas e populares da Bahia.

Imagem 14: Atividade pré-leitura, capítulo 9, volume 9º ano, coleção Universos Língua Portuguesa






Fonte: UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM; Editor responsável Rogério de Araújo Ramos. – 1ª ed. – São Paulo: Edições SM, 2012.

Desse modo, todas essas questões, relacionadas às imagens, além de desenvolver a produção de inferência, de proporcionar relação com as vivências dos alunos, prepara-os para a leitura, ativando conhecimentos prévios sobre o tema que será exposto na leitura principal.

Na seção *Durante a leitura*, o LD situa o aluno sobre o texto que será lido e propõe uma atividade, cujo objetivo é encaixar nos espaços do texto com símbolo de “estrela”, palavras que foram retiradas propositalmente e encontram-se ao lado do texto, conforme demonstra a imagem a seguir:

Imagem 15: Trecho inicial da leitura do texto “festas religiosas e populares”, do capítulo 9 “texto enciclopédico”, do volume do 9º ano da coleção Universos língua portuguesa



### Festas religiosas e populares

A cultura de matriz africana desenvolveu-se na Bahia paralelamente à do europeu. Fruto do ★ [1] religioso, as festas populares, da forma como as conhecemos hoje, resultam da mistura de elementos que se convencionou chamar de ★ [2].

Como não tinha acesso aos estabelecimentos onde os brancos protagonizavam as festas religiosas, os africanos ocupavam, nesses dias, as ruas próximas aos locais onde seus senhores se concentravam.

Assim, manifestações culturais de diversas origens africanas ★ [3], a exemplo da capoeira, do maculelê e do samba de roda. Ainda hoje, milhares de pessoas vão às ruas para celebrar os santos padroeiros, sejam eles católicos ou africanos.

É no ciclo de festas populares que o baiano manifesta sua fé, desde as comemorações dos ★ [4], quando os terreiros fazem soar seus tambores, para seus ★ [5] dançarem, até as festas da religião católica, que ganham um ★ [6] profano com muito samba de roda e barracas onde se servem bebidas e comidas variadas.

O ciclo de festas tem início no dia 4 de dezembro, com a Festa de Santa Bárbara, e tem seu ★ [7] na Lavagem do Bonfim, na Festa de Iemanjá e no Carnaval. No interior do estado, a influência africana aparece nas festividades promovidas em vários municípios.

cunho  
proliferaram  
sagrados e profanos  
sincretismo  
ápice  
filhos de santo  
orixás do candomblé

Fonte: UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM; Editor responsável Rogério de Araújo Ramos. – 1ª ed. – São Paulo: Edições SM, 2012.

Entre as finalidades da atividade, podemos citar: uso do dicionário, caso os alunos queiram consultar o significado de alguma palavra que não conheçam, refletir as relações de sinonímia, antonímia, hiponímia ou hiperonímia entre a palavra a ser encaixada e outras próximas a ela e a adequação do uso de singular, plural, feminino e masculino dos termos a serem encaixados. Vale destacar que o texto verbal é acompanhado de fotografias e ilustrações sobre as festas e celebrações.

Observamos que o texto “Festas Religiosas e populares”, retirado do livro “Turismo étnico-afro na Bahia”, elaborado pela Secretaria de Turismo do Estado da Bahia, é considerado pelo LD como um texto enciclopédico e, portanto, cabe nesta pesquisa, pois como já discutimos, a própria divulgação científica, segundo Rojo (2008) nasceu do enciclopédismo.

Na seção *Depois da leitura*, o LD apresenta 15 questões (ver item 4, sinopse 4) que, resumidamente, trabalham com o desenvolvimento das seguintes habilidades: localização de informação, produção de inferência, compreensão de partes do texto e reconhecimento da organização e estrutura do texto enciclopédico.

Vemos que, em sua maioria, as questões trabalham com inferência e localização de informações e, algumas vezes, o próprio livro do aluno direciona



em que parte do texto encontrar tais informações, indicando abaixo de cada pergunta o caminho para a resposta:

Imagem 16: Trecho do questionário da seção “Depois da leitura”, do capítulo 9 “texto de divulgação científica”, do volume do 9º ano da coleção Universos língua portuguesa


■ **Depois da leitura**

Responda às atividades a seguir.

**A reconstrução dos sentidos do texto**

1.

Por que a cultura de matriz africana desenvolveu-se na Bahia junto à cultura do colonizador europeu?


 Releia o boxe *Conexões* da página 150 para responder à questão.

2.

Segundo o texto “Festas religiosas e populares”, que características são marcantes nas festas da Bahia?


3.

Cite exemplos dessas características presentes em duas das festas citadas no texto.

 Procure no texto as informações que descrevem como são as festas e suas origens.

4.

A multiplicação das manifestações culturais de origem africana se relaciona à exclusão dos afrodescendentes em nossa sociedade. Explique essa relação.

 Relacione o segundo e o terceiro parágrafos do texto.

Fonte: UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM; Editor responsável Rogério de Araújo Ramos. – 1ª ed. – São Paulo: Edições SM, 2012.

Desse modo, mesmo em questões para localização de informação, os alunos não seguem os próprios passos da leitura, pois o LD indica os caminhos necessários para se chegar às respostas. A atividade acaba não contemplando amplamente as habilidades e capacidades de leitura, pois segundo Kleiman (1999):

A leitura é uma das maneiras que a escola tem de contribuir para a diminuição da injustiça social desde que ela forneça todas as oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade. A principal tarefa é ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos. Somente quando elaboramos relações significativas entre objetos, fatos e conceitos podemos dizer

que aprendemos. As relações entretecem-se, articulam-se em teias, em redes construídas social e individualmente, em permanente estado de atualização. A ideia de conhecer assemelha-se à de enredar-se, e a leitura constitui a prática social por excelência para esse fim. (KLEIMAN, 1999, p. 91)

Acreditamos que a temática seja passível de inúmeras discussões para uma abordagem sobre as festas com temas religiosos e populares, bem como a valorização da cultura africana<sup>21</sup>, porém, é pouco explorada nas questões as possibilidades do tema em relação a visão de mundo dos alunos, pois a maioria das atividades estão solicitando busca de informação e inferência na própria superfície textual, com pouco espaço para discussões e reflexões que podem ir além do texto.

Além disso, mais uma vez, o volume do 9º ano, assim como do 8º ano, da coleção *Universos*, não menciona nas atividades as imagens que acompanham o texto e, conseqüentemente, não instiga o aluno para uma possível leitura multimodal e de associação com as vivências sociais.

#### 5.4 Análise da coleção *Português nos dias de hoje*

Imagem 17: Capa dos 4 volumes de livros didático de língua portuguesa da coleção *Português nos dias de hoje*



<sup>21</sup> Vale ressaltar que segundo Pereira (2012) com a aprovação da lei 10.639/10 (que tornou obrigatório o estudo de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio), se verifica uma correspondência prática da indústria editorial do Brasil, ou seja, no que concerne ao material didático escolar, já se encontram livros abordando o tema das relações étnico-raciais e das cultura africana e afro-brasileira, no Brasil, de acordo com a referida lei.

A coleção *Português nos dias de hoje*, dos autores Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura (2012), é destinada aos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Na 8ª posição com 390.249 exemplares distribuídos, os livros estão organizados por projetos, que segundo os próprios autores:

Cada projeto propõe uma maneira de fazer circular por uma comunidade (sua classe, as demais turmas da escola ou mesmo a comunidade toda; amigos, parentes...) os textos que vocês produzirão ao longo das três unidades de estudo que compõem o projeto em questão. A seção Para começo de conversa... representa o ponto de partida para essa produção: vai dar a você uma ideia do que será trabalhado nas unidades e no projeto em si. (FARACO & MOURA, p.4)

Cada projeto é composto por três unidades, que sempre começam com estudos e análises de diferentes textos, de livros, revistas, sites, jornais etc. Desse modo, é evidente a importância do trabalho com os mais diversos gêneros discursivos, pois é através deles que acontecem as práticas humanas comunicativas e, além disso, os gêneros refletem as mudanças sociais. Se antes a carta era um meio de comunicação eficaz, com o advento das tecnologias, o e-mail, as redes sociais, entre outros, revolucionaram a comunicação humana.

Nesse sentido, a escola precisa acompanhar as mudanças sociais e promover o trabalho com uma diversidade de gêneros discursivos, aprimorando os conhecimentos que os alunos já possuem através das suas vivências em sociedade, podendo desenvolver uma leitura crítica para uma participação efetiva nas mais variadas esferas de atividade humana.

Além da leitura principal, o livro apresenta as seções Texto 2, Texto 3... cuja proposta consiste na comparação de uma nova leitura com a primeira. Essa estratégia assemelha-se ao volume do 9º ano da coleção *Português uma língua brasileira* e, mais uma vez, consideramos que essa proposta aprofunda e desenvolve as habilidades de leitura de outros gêneros da mesma esfera de atividade, marcando uma progressão no processo de ensino-aprendizagem.

Outras seções fazem relação com a leitura da unidade, são elas: *Para entender o texto* e *As palavras no contexto*, que ajudam o aluno a compreender

melhor a leitura e a ampliar sua habilidade de leitor. Além dessas seções, ainda encontramos a *Gramática textual*, que promove a análise da estrutura dos textos lidos.

#### 5.4.1 Português nos dias de hoje – 7º ano

No volume do 7º ano, da coleção Português nos dias de hoje, os gêneros midiáticos da esfera de divulgação científica estão dentro da unidade 7, intitulada *O texto de divulgação científica*. Ao contrário das outras coleções apresentadas, de imediato apresenta-se o texto a ser lido, o LD não explana o que será aprendido no capítulo, tampouco fornece alguma atividade pré-leitura.

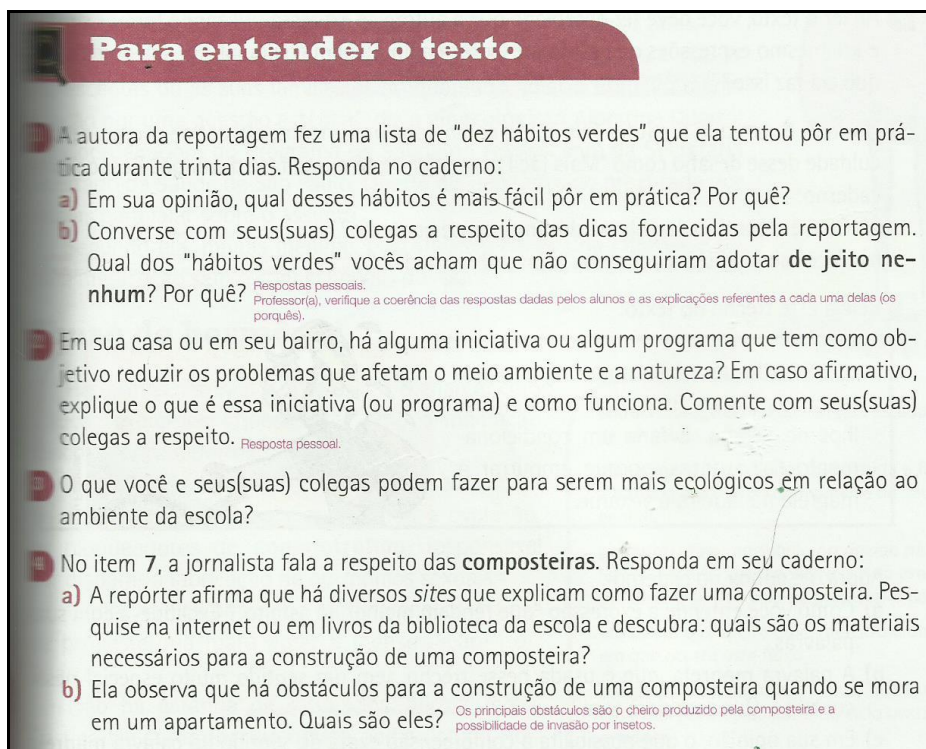
Portanto, cabe ao professor mediar para que os alunos ativem seus conhecimentos prévios e de mundo sobre o assunto, pois acreditamos que para um bom aproveitamento da leitura, as estratégias de pré-leitura e pós leitura são essenciais para o desenvolvimento das capacidades discursivas do aluno, visto que através dessa interação, para além do texto, os alunos são capazes de construir um significado para além da escola.

O texto “Como se tornar mais ecológico em 30 dias”, da autora Carolina Costa, foi retirado da Revista Bons Fluídos de 2008. O texto é dividido em 10 itens com sugestões de como se tornar mais ecológico, desde evitar o uso de sacolas plásticas até a não comer carne vermelha.

Após a leitura, encontramos a seção *Para entender o texto*, composta de perguntas que procuram problematizar o texto lido, auxiliando os alunos a se atentarem em aspectos essenciais para compreensão.

Composta por cinco perguntas (ver item 3, sinopse 5), essa é seção que os alunos são incentivados a relacionarem a leitura do texto com suas vivências e experiências fora dos muros da escola. Todas requerem uma resposta pessoal, isto é, considera-se a experiência do aluno.

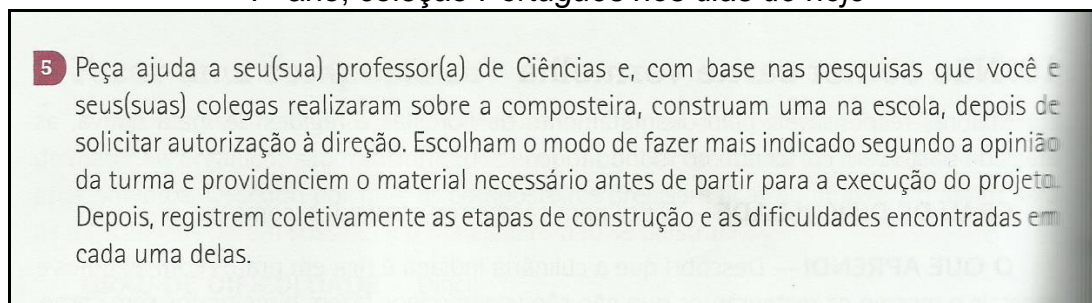
Imagem 18: Questionário da seção “Para entender o texto”, unidade 7, volume 7º ano, coleção *Português nos dias de hoje*



Fonte: UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM; Editor responsável Rogério de Araújo Ramos. – 1ª ed. – São Paulo: Edições SM, 2012.

Nesse sentido, os objetivos dessas perguntas é tornar o aluno autônomo e desenvolvedor de suas próprias estratégias de leitura, visto que solicita as apreciações pessoais dos alunos, a partir do que eles leram no texto. Além disso, a última questão incentiva a criação de uma composteira na escola com a ajuda do professor de ciências e autorização da direção, conforme imagem a seguir:

Imagem 19: Questão 5 da seção "Para entender o texto", da unidade 7, volume 7º ano, coleção *Português nos dias de hoje*



Fonte: UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM; Editor responsável Rogério de Araújo Ramos. – 1ª ed. – São Paulo: Edições SM, 2012.

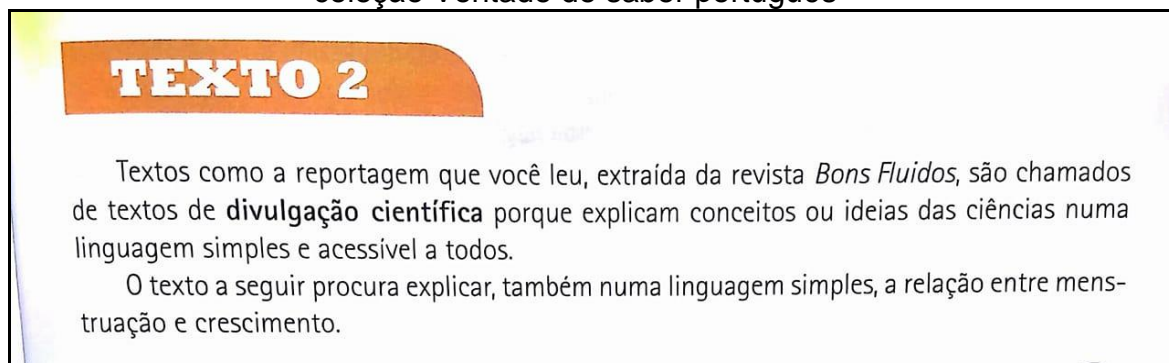


A atividade propõe um projeto interdisciplinar, colocando em prática uma atividade que surgiu a partir do texto lido e que poderá ser desenvolvida colaborativamente com a comunidade escolar, tornando a leitura mais significativa, pois ultrapassa a leitura de codificação para considerar valores sociais.

Na seção *As palavras no contexto* (ver item 4, sinopse 5), o objetivo principal é compreender significados de palavras ou expressões, coerência e coesão textual, analisar o efeito de determinadas estruturas etc., ou seja, os alunos são levados a refletir sobre certos mecanismos linguísticos e discursivos envolvidos na produção do texto lido.

O LD apresenta um segundo texto, também da esfera de divulgação científica, procurando explicar brevemente sua função:

Imagem 20: apresentação da seção “Texto 2”, do volume 7º ano da coleção Vontade de saber português



Fonte: Faraco, Carlos Emílio. Moura, Francisco Marto de. Português nos dias de hoje. São Paulo: Leya, 2012.

O segundo texto, intitulado “Meninas atrasam menstruação para ficar mais altas”, foi retirado do caderno Suplemento Saúde do Jornal *Folha de S.Paulo*, autoria de Iara Biderman.

Após a leitura, o aluno encontra mais sete questões, dessa vez da seção *Gramática textual*, cujo principal objetivo é fazer com que os alunos reflitam sobre as estruturas lógicas, semânticas e sintáticas da língua, a fim de compreender as estruturas e os gêneros discursivos.

É relevante e significativa essa proposta da coleção de trazer um texto 2, texto 3... da mesma esfera discursiva, nesse caso, a divulgação científica e

propor uma comparação, pois os alunos podem evidenciar que apesar de serem textos da mesma esfera, podem possuir características, estruturas, funções distintas. Bakhtin ([1953]2003, p. 284) salienta que:

Cada esfera conhece seus Gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

São aspectos importantes para que os alunos compreendam que a comunicação se dá através desses diferentes gêneros discursivos, possuindo cada qual seu conteúdo temático, composicional e estilo, sejam eles da mesma esfera ou não. Progressivamente, em contato com os diferentes gêneros, os alunos vão adquirir com o tempo habilidades e estratégias de leitura e produção de textos, desenvolvendo-se como um sujeito que reflete seu lugar na sociedade.

### **5.5 Análise da coleção *Projeto teláris***

Imagem 21: Capa dos 4 volumes de livros didático de língua portuguesa da coleção *Projeto Teláris*



Fonte: Borgatto, Trinconi Ana . Bertin, Terezinha. Marchezi, Vera. Projeto Teláris Português. São Paulo: Ática, 2012.

A coleção *Projeto teláris*, das autoras Vera Lúcia de Carvalho Marchezi, Terezinha Costa H. Bertin e Ana Maria Trinconi Borgatto (2012), é destinada aos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Dentre as coleções mais distribuídas, essa se encontra na 2ª posição com 2.081.451 exemplares.

Os livros possuem divisão em quatro unidades, cada uma delas possui dois capítulos. Além disso, um projeto de leitura é apresentado no final de cada volume. No 8º ano o projeto é sobre “Exposição oral centrada em textos de informação e divulgação científica”.

Tal proposta, que apresenta um projeto de leitura no final de cada volume, ratifica a importância da leitura para o desenvolvimento do conhecimento em diversas áreas, que contribui para as práticas de produções escritas e orais, uma vez que, quanto mais o aluno desenvolver as habilidades de leitura, mais estará preparado para desenvolver também as práticas de se expressar através da escrita ou oralidade, para expor as ideias sobre determinado tema que permeia a escola e sociedade.

Cada capítulo do LD também é baseado na leitura e no estudo de um ou mais textos do gênero a ser explorado. Os autores indicam que para desenvolver as habilidades de leitura com mais eficiência, a interpretação do texto é dividida em três etapas: compreensão; construção do texto e linguagem do texto.

### 5.5.1 Projeto Teláris – 8º ano



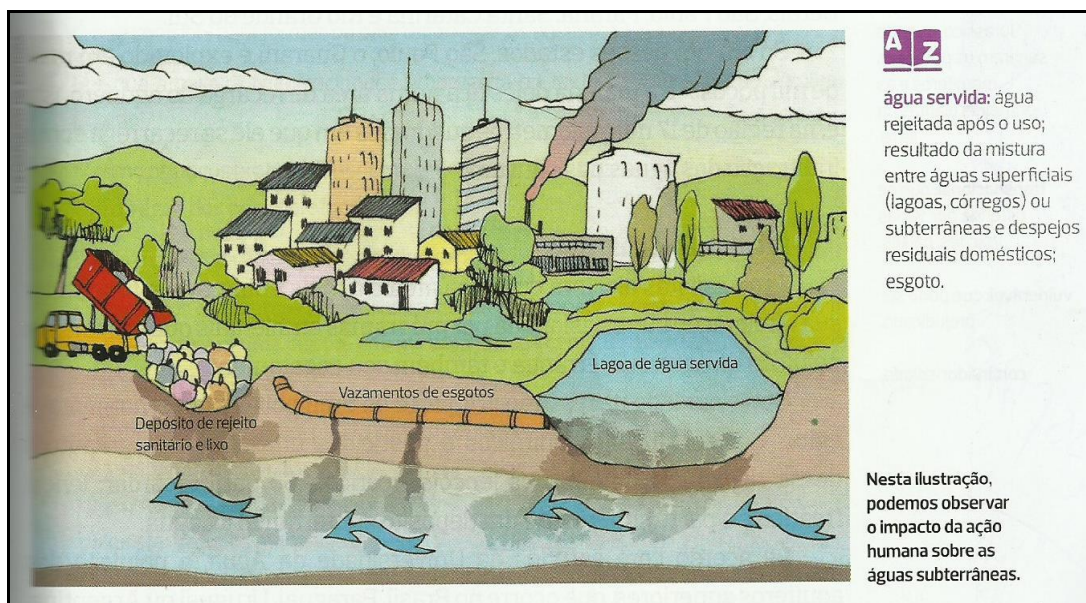
No volume do 8º ano, os gêneros midiáticos da esfera de divulgação científica estão dentro da unidade 2, capítulo 4, intitulado *Texto de divulgação científica*. O LD abre o capítulo explicando e definindo esses tipos de texto:

Há textos que são produzidos com a finalidade de tornar acessíveis, a um público amplo, os saberes específicos de determinadas áreas do conhecimento. É o caso dos textos de divulgação científica. São elaborados geralmente por especialistas e possibilitam, a quem não é estudioso de uma ciência, compreender conceitos relativos a ela. Esses textos circulam normalmente em revistas especializadas, em jornais, em livros didáticos, na internet e em documentários na televisão. E podem se apresentar em linguagem verbal e/ou não verbal. (BORGATTO, BERTIN E MARCHEZI, 2012, p. 124)

Após essa breve explicação, o LD convida os alunos para conhecer um texto de divulgação científica, mapas e gráficos que tratam a questão sobre oceanos subterrâneos. Na Leitura 1, o texto *Águas subterrâneas também em risco*, da autora Jurema Aprile, foi retirado do site Uol Educação.

Além do texto verbal, faz parte do conteúdo um glossário e uma ilustração que demonstra o impacto da ação humana sobre as águas subterrâneas, que se caracterizam como elementos presentes em textos que circulam na esfera de divulgação científica.

Imagem 22: ilustração sobre o impacto da ação humana sobre as águas subterrâneas, apresentada na “Leitura 1”, do capítulo 4 “texto de divulgação científica”, do volume do 8º ano da coleção Projeto Teláris



Fonte: Borgatto, Trinconi Ana. Bertin, Terezinha. Marchezi, Vera. Projeto Teláris Português. São Paulo: Ática, 2012.

Após a leitura, o aluno encontra as atividades da seção **Interpretação do texto**, que se subdivide em **compreensão**, **linguagem do texto** e **construção do texto**.

Na seção “Interpretação de texto”, a obra apresenta questões relativas à compreensão e à interpretação, explorando propriedades textuais e discursivas. As atividades exploram diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura, como ativação de conhecimentos prévios, sentido literal e subentendido, compreensão global, efeitos de sentido e recriação dos textos com posicionamento de sujeito-leitor. A intertextualidade e as questões sociolinguísticas também são tratadas. Ao longo da obra, as considerações e as reflexões vão se tornando mais específicas, chamando a atenção para características do texto. Assim, de modo geral, as atividades propostas colaboram para a formação do estudante como leitor crítico e atento. (BRASIL, 2013, p. 102)

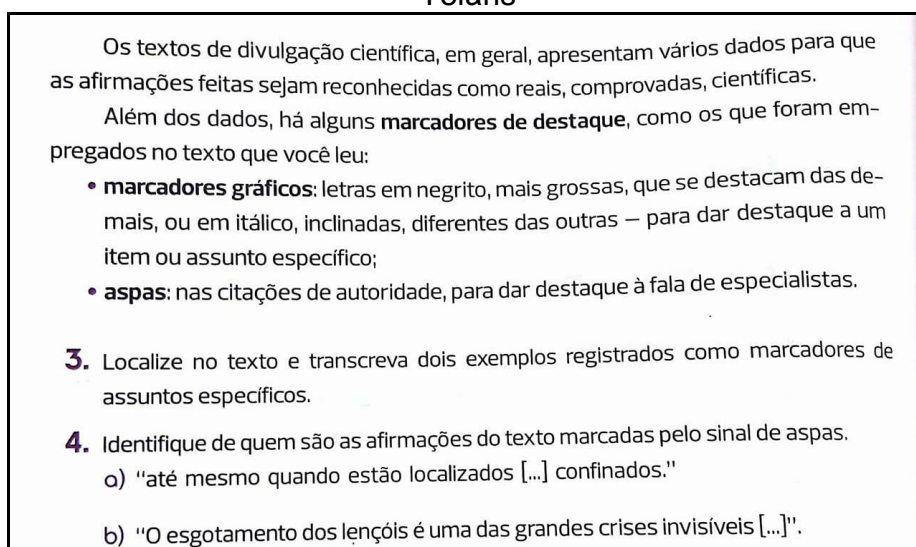
Na subseção **compreensão**, as perguntas incentivam os alunos a buscarem as informações na própria superfície textual (ver item 2, da sinopse 6), enquanto outras incentivam uma reflexão e interpretação que vai além da superfície e está, eventualmente, subentendida (ver item 2.1.7, da sinopse 6).

Na subseção **Linguagem do texto**, as perguntas refletem sobre a linguagem utilizada, como o uso de dados numéricos no texto, marcadores

gráficos, aspas, subjetividade e objetividade são alguns exemplos (ver item 3, da sinopse 6).

É nessa seção que o LD evidencia algumas características dos gêneros que circulam na esfera de divulgação científica, fazendo com que o aluno reflita sobre o processo de construção do gênero. A exposição das características do gênero apresentam-se intercaladas com as questões. A imagem 14 ilustra bem um exemplo dessa ocorrência:

Imagem 23: trecho de explicações conceituais em questionário da seção “Linguagem do texto”, do capítulo 4, do volume do 8º ano, da coleção Projeto Teláris



Fonte: Borgatto, Trinconi Ana . Bertin, Terezinha. Marchezi, Vera. Projeto Teláris Português. São Paulo: Ática, 2012.

O exemplo da imagem 22 mostra uma exploração sobre os marcadores de destaque que aparecem no texto de divulgação científica e, após essa breve explicação, o aluno precisa identificar quais são os marcadores de assuntos específicos que observaram durante a leitura.

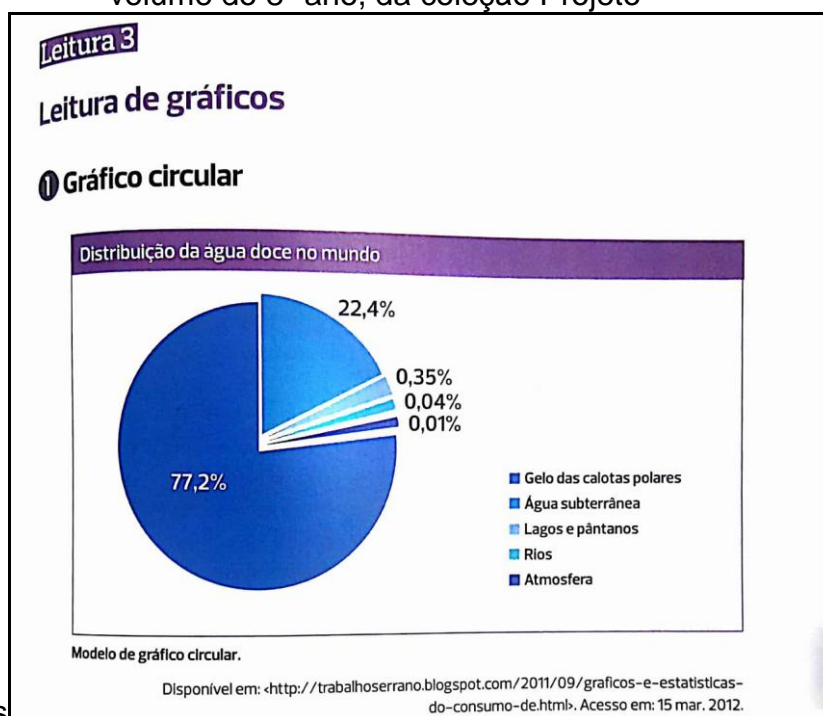
Na subseção **Construção do texto** acontece a mesma estratégia de intercalar as explicações com as questões. O LD apresenta características estruturais dos gêneros da esfera científica, uma estrutura com introdução, desenvolvimento, conclusão ou fechamento. As questões solicitam que os alunos identifiquem trechos que sintetizam o assunto mais importante que corresponde à introdução e ao fechamento, bem como identificar as informações do desenvolvimento (ver item 4.4, da sinopse 6).

Acreditamos que essas seções proporcionam ao aluno a possibilidade de desenvolver determinadas habilidades de leitura, ao mesmo tempo que oportuniza a reflexão sobre como se dá a construção de determinado gênero discursivo, suas características, funções, estilo etc.

A análise dessa coleção, assemelha-se em grande parte com a coleção *Universos Língua Portuguesa*, as questões pouco relacionam o texto lido com as vivências pessoais dos alunos, a maioria das atividades incentivam a localização de informação e inferência que, vale destacar, são válidas, porém não suficientes para cumprir em totalidade a função da escola no trabalho de leitura, pois atividades desse aspecto contribuem para o desenvolvimento de determinadas habilidades, mas não transcende a materialidade do texto lido.

Além disso, a coleção *Projeto Teláris* também não trabalha o infográfico que acompanha o texto, no entanto, apresenta as Seções *Leitura 2* e *Leitura 3*, que abordam a leitura de mapa e gráficos (gráfico circular, gráfico de barras e infográfico) e seguem a mesma proposta da *Coleção Português nos dias de hoje*, que após a leitura principal, apresenta outras leituras de outros gêneros da mesma esfera discursiva. A seguir um dos gráficos apresentados pelo volume:

Imagem 24: Leitura de gráfico circular apresentada no capítulo 4, do volume do 8º ano, da coleção Projeto



Teláris

Fonte: Borgatto, Trinconi Ana . Bertin, Terezinha. Marchezi, Vera. Projeto Teláris Português. São Paulo: Ática, 2012.

As atividades de interpretação giram em torno da leitura de um mapa, dois gráficos (circular e de barras) e um infográfico. Para todas as leituras, questiona-se a que o título se refere, o que representa as cores da legenda, observar o tamanho das fatias do gráfico. Algumas questões possuem já uma indicação de resposta, ou seja, poderia ser aberta para o aluno, mas caracteriza-se como uma questão fechada, exemplo:

Imagem 25: questão 4 sobre a leitura do gráfico circular, apresentada no capítulo 4, do volume do 8º ano, da coleção Projeto Teláris

- 4.** Pela leitura do gráfico, é possível deduzir que o acesso à maior parte de água doce do planeta é fácil ou difícil? Por quê?

Fonte: Borgatto, Trinconi Ana . Bertin, Terezinha. Marchezi, Vera. Projeto Teláris Português. São Paulo: Ática, 2012.

A questão faz o aluno se voltar para a maior fatia do gráfico, ao indicar “maior parte de água doce”, e questiona se o acesso a ela é fácil ou difícil, ou seja, já indica que são essas duas possibilidades de resposta. No entanto, o gráfico nos fornece inúmeras possibilidades de leitura, podendo o aluno criar

uma resposta pessoal sobre o que entendeu do gráfico, nesse caso o aluno poderia comentar sobre qualquer outra fatia do gráfico e, talvez, chegar sozinho a conclusão de que temos um difícil acesso à maior parte de água doce do planeta, por ser das calotas polares.

Um ponto interessante é que os mapas, gráficos e infográficos apresentados estão desassociados de um texto verbal, mas possuem o mesmo tema do texto da Leitura 1: *Aquíferos, água doce no mundo, recursos hídricos no Brasil e o Guarani*. Portanto, todas as leituras se completam, a respeito disso, Ferrarezi e Carvalho (2017) salientam que:

A relação entre os textos, talvez possa ser considerada a mais sofisticada forma de leitura, porque requer do leitor a capacidade de estabelecer vínculos entre aquilo que ele lê num dado momento com outras leituras feitas antes. Mas essas relações não são assim tão “espontâneas” e livres. Na verdade, o texto já traz “janelas” que se abrem para outros textos. Elas estão lá, no texto que você lê, mas estão “fechadas”! O leitor tem de abri-las! E, quando o leitor possui essa habilidade, ele compreende o texto de forma muito mais profunda, aliás, muito mais abrangente! Ele alcança outros mundos. (FERRAREZI & CARVALHO, 2017, p.167)

Esses gêneros estão representados por diversas vozes do discurso, conforme a teoria bakhtiniana, que se estabelecem no LD. Os enunciados estão construídos por diferentes vozes, por exemplo, o autor do livro didático pode apresentar um artigo científico retirado de um jornal impresso e complementar com um mapa retirado de um site, trazendo a voz de um jornalista, de um cientista, de um geógrafo, etc. Essas vozes representam socialmente determinado grupo ou cultura de acordo com a especificidade do gênero discursivo e da esfera de atividade correspondente.

Essa relação entre os textos é importante, pois o leitor desenvolve a habilidade de reconhecer distintas formas que uma informação de mesmo tema pode estar articulada em diferentes textos a depender da sua função social. Desse modo, a leitura multimodal é tão essencial quanto a leitura verbal, em alguns casos, se complementam para a construção dos sentidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, é importante salientar que nenhuma análise proposta nesta pesquisa está acabada. Assim como os gêneros do discurso, nossa análise também é passível a transformações, conforme o olhar que colocamos sobre determinado objeto ou aspecto a ser considerado.

Além disso, analisamos apenas uma parcela das coleções do PNLD-2014, reconhecendo que as outras coleções e outras edições do PNLD podem apresentar um trabalho de leitura com a esfera de divulgação científica em que os aspectos didáticos e metodológicos sejam diferentes do que observamos nesta pesquisa.

Retomando nossa trajetória na pesquisa, procuramos compreender como as atividades de leitura de gêneros midiáticos da esfera de divulgação científica possibilitavam ou não o desenvolvimento de capacidades discursivas nos alunos, bem como se dava o tratamento da multimodalidade nas atividades de compreensão desses gêneros.

Para responder nossas questões de pesquisa, buscamos seis coleções de língua portuguesa do PNLD-2014, que correspondem aos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental. As seis coleções totalizam 24 volumes que vão do 6º ao 9º ano, sendo que apenas seis volumes continham algum trabalho de leitura com gêneros da esfera de divulgação científica. Desse modo, estudamos cada uma das seis coleções para alcançarmos os objetivos da pesquisa.

Para alcançar esses objetivos, estudamos o conceito de letramento que passou por várias reformulações ao passar dos anos e dos novos estudos que surgiram, (ROJO, 2009), (BUNZEN, 2010) e (STREET, 2014): letramentos, letramentos múltiplos, novos letramentos, multiletramentos. Estudos que evidenciam a importância de criar espaços discursivos na escola, através do trabalho com os diversos gêneros do discurso.

Procuramos entender o termo *divulgação científica* e, embora os livros didáticos analisados reconheçam como *gênero de divulgação científica*, consideramos como uma esfera de atividade humana, assim como Rojo (2008), visto que na divulgação científica circulam uma série de gêneros, como

reportagens científicas, texto didático, texto enciclopédico, verbetes, gráficos, infográficos, mapas, entre outros.

Discutimos e refletimos sobre as práticas de leitura de gêneros midiáticos que circulam na esfera de divulgação científica, a fim de entendermos como o trabalho com os gêneros que circulam em sociedade são capazes de desenvolver competências discursivas que refletem nas interações sociais do cotidiano dos alunos.

Dessa forma, confirma-se a importância de abordar as mídias na escola, pois é através delas que circulam os mais diversos gêneros midiáticos que permeiam a sociedade. É uma possibilidade de aproximar a escola da realidade em que está inserido o aluno. “As mídias contribuem com o processo de socialização e de transmissão de padrões de comportamento, sem dúvida, não isentos de tensões, mas que potencializam o intercâmbio da vida social (SETTON, 2011, p. 10). Desse modo, trabalhar na escola os gêneros que circulam nas mídias, principalmente no que diz respeito a leitura deles, é uma oportunidade para mostrar que os textos não precisam simplesmente ser lidos ou compreendidos em suas superficialidades, mas refletidos, discutidos e problematizados por alunos que estão se preparando para serem cidadãos críticos. E essa é uma das funções da escola.

A partir das análises, constatamos que as coleções de livros didáticos, de modo geral, procuram ajudar os alunos no desenvolvimento de estratégias de leitura; na reflexão de como elementos da língua escrita se associam e permitem interpretações; no resgate do contexto de produção do texto; na exploração de recursos linguísticos e textuais de uma diversidade de gêneros, entre outros.

Realizamos o levantamento dos gêneros midiáticos e constatamos que aqueles que aparecem com maior frequência são as tiras cômicas e os gêneros da esfera jornalística: notícia, reportagem, artigo de opinião. No entanto, os gêneros midiáticos da esfera de divulgação científica aparecem em apenas seis dos 24 volumes de LD que compõem nosso *corpus*, isto é, pouca visibilidade nos LD, se levarmos em conta que trata-se de um gênero que possui ampla circulação em sociedade, na televisão, jornais, internet, etc, além disso, tratam com uma linguagem mais acessível sobre assuntos científicos do interesse comum da população. Vale destacar também que os gêneros da



esfera de divulgação científica são relevantes pois prepara o aluno para a Universidade e vida acadêmica.

Os volumes analisados de livros didáticos da coleção *Universos Língua Portuguesa* e Projeto *Teláris língua portuguesa* trabalham mais a questão da inferência e localização de informações, pouco relacionando o que foi lido com as vivências pessoais dos alunos, desenvolvendo determinadas habilidades de leitura, porém, sem exceder a superfície textual, deixa de cumprir uma das funções da escola, que é formar cidadãos críticos para atuarem em sociedade, ou seja, falta uma leitura de gêneros midiáticos que reflete, critica, posiciona, problematiza as ideias apresentadas no texto a partir das vivências de mundo dos alunos. Nesse caso, a atuação do professor precisa ser decisiva para que a leitura do texto não fique na superficialidade.

Evidentemente que não é objeto desta pesquisa, mas o uso adequado do livro didático no processo de ensino-aprendizagem exige um professor bem (in)formado, capaz de criar as estratégias de leitura adequadas para seu aluno, levando-o à interpretação e à compreensão do texto, construindo possíveis efeitos de sentido.

O volume do 7º ano, da coleção *Português nos dias de hoje*, por exemplo, desenvolve habilidades de leitura que vão desde a localização de informações explícitas no texto, até a elaboração de apreciações pessoais, isto é, uma preocupação para além da decodificação do texto, pois considera a experiência de vida do aluno, sua visão e conhecimento de mundo.

Notamos que os aspectos multimodais dos textos e o desenvolvimento de capacidades discursivas pouco foram considerados nas atividades de compreensão textual, com exceção da coleção *Português uma língua brasileira*, que no volume do 6º ano trabalha com os mapas apresentados no texto, enquanto no volume do 9º ano trabalha com o infográfico das águas-vivas, fazendo os alunos refletirem sobre suas funções em textos de divulgação científica, bem como proporcionando o desenvolvimento de habilidades de leitura desses gêneros, como identificação e significados de cores nos mapas, localização de informações, função do infográfico etc. Assim como o desenvolvimento de uma leitura para além da superfície textual, incentivando uma formação crítica.

As outras coleções: *Universos Língua Portuguesa*, *Projeto Teláris* e *Português nos dias de hoje* pouco ou nada trabalham as imagens, desperdiçando um grande potencial para o desenvolvimento de capacidade de leitura multimodal e de relação, reflexão, discussão com as vivências de mundo dos alunos, pois, como mencionamos diversas vezes, no caso da esfera de divulgação científica, imagens, gráficos, infográficos, mapas, tabelas etc, cumprem papel primordial na constituição dos sentidos do texto.

O que a escola e os livros didáticos podem fazer é ampliar o trabalho com a multimodalidade, pois a leitura e a escrita exigem cada vez mais capacidades avançadas de letramento, onde diariamente os leitores, dos mais diversos gêneros discursivos que circulam na sociedade, precisam verificar e selecionar as informações verbais e não verbais, a fim de construir os sentidos do texto.

Para finalizar, podemos afirmar que nossos objetivos de pesquisa foram alcançados, pois conseguimos mapear e discutir as atividades de leitura dos gêneros da esfera de divulgação científica presentes nas coleções selecionadas para este trabalho. Vimos que as coleções se diferenciam conforme se dá o tratamento didático-metodológico em cada objeto de ensino e, conseqüentemente, desenvolvem mais ou menos capacidades discursivas nos alunos, bem como a aproximação de atividades que são capazes de fazer refletir conforme situações que vivenciamos socialmente, isto é, fora dos muros da escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas – As não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

BACALÁ, Valéria Lopes Aguiar de. A Leitura de novos gêneros digitais: Multiletramentos em construção. In: IV SIELP. **Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa**, Uberlândia. Anais do SIELP. Uberlândia: EDUFU, 2014. v.3

BAKHTIN, Mikhail. ([1953] 2003) Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.(Tradução Paulo Bezerra).

BALTAR, Marcos Antonio Rocha. **Letramentos e gêneros textuais midiático-escolares**. Letras (UFSM), v. 20, p. 177-190, 2010.

\_\_\_\_\_. **Rádio escolar: letramentos e gêneros textuais**. Caxias do Sul: Educs, 2009.

\_\_\_\_\_. **Letramento radiofônico na escola. Linguagem em (Dis)curso (Impresso)**, v. 8, p. 563-580, 2008.

\_\_\_\_\_. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. Caxias do Sul: Educs, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto & COSTA VAL, Maria da Graça. (2004). Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: Antônio Augusto Batista e Maria da Graça Costa Val (Orgs.). **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: CEALE: Autêntica.

BATISTA, Antônio Augusto. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Outras mídias e linguagens na escola. In: **Materiais Didáticos: escolha e uso**. Ministério da Educação, 2005.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: Roxane Rojo (org.) **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BUNZEN, Clecio & MÁXIMO, Jéssica. **O gênero “debate” em três coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD-2011**. Revista Eutomia, Recife, 11 (1): 362-385, 2013.

BUNZEN, Clecio. Os Significados do Letramento Escolar como uma Prática Sociocultural. In: VÓVIO, Cláudia L.; SITO, Luanda; GRANDE, Paula B. (Org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. P. 99-120.

\_\_\_\_\_. **Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projeto didáticos autorais**. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

\_\_\_\_\_. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2005

BUNZEN, Clecio. & Roxanne. ROJO. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo, In: COSTA VAL, M. G., MARCUSCHI, V. B. (orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005, p.73-117.

CITELLI, Adilson. **Outras Linguagens na Escola**. São Paulo: Ática, 2000.

CONSANI, Marciel. **Como usar o rádio na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CORACINI, Maria José Rodrigues. Pergunta-resposta na aula de leitura: um jogo de imagens. In: CORACINI, Maria José (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

COSTA VAL, M. Graça; CASTANHEIRA, M. L. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª a 4ª série). In: Maria da Graça Costa Val e Beth Marcuschi (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2008.

DIONISIO, Ângela Paiva.; VASCONCELOS, Leila. Multimodalidade, Gênero Textual e Leitura. In: Clécio Bunzen; Márcia Mendonça. (Org.). **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. 1ed.São Paulo: Parábola, 2013, v. 1, p. 19-42.

DIONISIO, Ângela Paiva.. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: Acir Mário Karwoski;Beatriz Gaydeczka;Karim Siebeneicher Brito. (Org.). **Gêneros Textuais: Reflexão e Ensino**. 4ed.São Paulo: Parábola Editorial, 2011, v. 1, p. 114-132.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDCZKA, Beatriz & BRITO, Karim Siebeneicher. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p.119-132.

\_\_\_\_\_. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mario. GAYDCZKA, Beatriz e BRITO, Karim Siebeneicher (orgs). **Gêneros Textuais reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

\_\_\_\_\_. Gêneros multimodais e letramento. In: KARWOSKI, Acir Mário et al. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004

DUKE, N. K. & Pearson, P. D. Effective practices for developing reading comprehension. Em A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Orgs.), **What Research Has to Say About Reading Instruction** (3ª ed. p.205-242). Newark: International Reading Association, 2002.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GALIETA-NASCIMENTO, T. O discurso da divulgação científica no livro didático de ciências: características, adaptações e funções de um texto sobre clonagem. In: **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Bauru, SP, v.5, n.2, 2005

GREGOLIN, Maria do Rosário. Caras e Você S.A: escultura da imagem e visibilidade social. In: BARZOTTO, Heitor Valdir; GHILARDI, Maria Inês (orgs.).

**Mídia, Educação e Leitura.** São Paulo: Anhembi Morumbi, Associação de Leitura do Brasil, 1999. p 121-137.

GRIGOLETTO, Marisa. A concepção de texto e de leitura do aluno do 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, Maria José (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

HAMILTON, M. **Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning.** In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Orgs.). Supporting lifelong learning. V. 1: Perspectives on learning. London: Routledge; Open University Press, 2002. p. 176-187.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** Rio de Janeiro: Aleph, 2009.

KHALIL, Marisa Martins Gama. FARIAS, Roberto. **Lendo as vozes da sala de aula através do olhar de Michael Foucault.** Linguagem, Estudos e Pesquisas. Catalão, GO, V. 10-11, 2007.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: UNICAMP: Cefiel & MEC: Secretaria de Ensino Fundamental., 2005 (Apostila).

\_\_\_\_\_.; Moraes, Silvia E. **Leitura e Interdisciplinaridade.Tecendo redes nos projetos da escola,** 3a. edição. 3ª. ed. Campinas,SP: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 1. ed. Campinas-SP: Pontes, 1993

\_\_\_\_\_. **Leitura: Ensino e pesquisa.** Campinas SP: Pontes, 2ª Ed. 1989.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, S.P.: Mercado de Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 1995.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paul: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Cenas da Enunciação.** Trad. Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Discurso e análise do discurso.** Trad. Sírio Possenti. – 1 ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** 5ª edição. Editora Atlas, 2009.

MARCUSCHI, Beth. Múltiplas linguagens e suas práticas. In: Clecio Bunzen; Marcia Mendonça. (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. 1ed. São Paulo: Parábola, 2013, v. 1, p. 7-18.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. A. **Por uma proposta para classificação dos gêneros textuais**. Recife, Pe. (mimeo), 1999.

MAZZOTTI, Alves. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. G. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998.

MOIRAND, S. **Formas discursivas da difusão de saberes na mídia**. Trad. E. P. Orlandi. Rua, Campinas, n. 6, p. 9-24, 2000.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. In: **Linguagem & Ensino**, vol. 1. nº 1. Pelotas: EDUCART Revista do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas, 2006

ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. rev. e aum. Campinas: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

PEREIRA, Marcia Moreira. **Práticas e representações da lei 10.639/03 na escola: a questão étnico-racial no ensino de literatura**. Dissertação de mestrado. São Paulo, SP. Universidade Nove de Julho, 2012.

PINHEIRO, Najara Ferrari. A noção de gênero para análise de textos midiáticos. In: Meurer, J. & Motta-Roth, D. (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

RICHARDSON, R. J et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 3ª edição, 1999.

ROJO, Roxane (org). **Escola Conectada: os multiletramentos e as Tics**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. R.. **O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola**. Linguagem em (Dis)curso (Impresso), v. 8, p. 1-25, 2008.

ROJO, R. Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. In: **4th International Symposium on Genre Studies/Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de gêneros Textuais, 2007, Tubarão, SC. Proceedings of the 4th International Symposium on Genre Studies/Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de gêneros Textuais**. Tubarão, SC: UNISUL, 2007. v. CDRom. p. 1761-1775.

ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Org.) . **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003. v. 1. 320p.

ROJO, Roxane. (Org.). **Prática de Linguagem em sala de aula – Praticando os PCNs**. 1a ed. S.Paulo/Campinas: EDUC/Mercado das Letras, 2001.

SANTAELLA, Lucia. **Da cultura das mídias à cibercultura**: o advento do pós-humano. In Revista Famecos, nº 22, dez./2003. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br>> Acesso em: 12 jun. 2017.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard.; Cordeiro, G. S. & Dolz, Joaquim. **A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale**. Mimeo, inédito, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e Leitura: ensaios**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2002

SILVA, Pacheco Luana; NUNES, Elizene Sebastiana de Oliveira. Produção de resumo: importante estratégia de ensino durante as aulas de língua materna. In: **Revista Crátilo**, 2015.

SILVA, W.R. Subvertendo a exclusão escolar: a mediação didática dos gêneros discursivos no ensino da escrita. **Revista portuguesa de educação**, Braga, Portugal, ano/vol. 18, número 2, pp. 215-239, 2005

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.



SOARES, Magda. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2004. 21

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Dimensão. V. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003a.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. N. 25, p. 5-17, jan/fev/mar/abr. 2003b. Retirado de [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE25/RBDE25\\_03\\_MAGDA\\_SOARES.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE25/RBDE25_03_MAGDA_SOARES.pdf), acesso em 10/04/2017.

\_\_\_\_\_. **Novas práticas de leitura e escrita, letramento na cibercultura**. Educ. Soc. (online) vol. 23, nº. 81, 2002, p. 143-160.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 1a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

\_\_\_\_\_. Perspectivas interculturais sobre o letramento. In: **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**. n. 8, p. 465-488, 2007.

\_\_\_\_\_. Perspectivas interculturais sobre o letramento. In: **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, v. 8, 2006.

\_\_\_\_\_. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. In: **Teleconferência Brasil sobre o letramento**, outubro de 2003.

\_\_\_\_\_. 2001. Literacy and development: ethnographic perspectives on schooling and adult education. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). **Literacy and Development: Ethnographic perspectives**. London and New York: Routledge.

\_\_\_\_\_. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TEIXEIRA, Tattiana. O uso do infográfico na revista Superinteressante: um breve panorama. In: SOUSA, Cidival; FERREIRA, Roberto; BORTOLIERO, Simone (Org.). **Jornalismo científico e educação para as ciências**. Taubaté: Cabral, 2006

VIAN Jr., Orlando. **Conceito de gênero e análise de textos de vídeos institucionais.** Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas. PUC-SP, 1997.

VIEIRA, Josenia Antunes. **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

### **Livros Didáticos**

BORGATTO, Ana Trinconi.; BERTIN, Teresinha.; MARCHEZI, Vera. **Projeto teláris: português.** – 1ª ed. – São Paulo: Ática, 2012.

FARACO, Carlos Emílio.; MOURA, Francisco Marto. **Português nos dias de hoje.** – 1ª ed. – São Paulo: Leya, 2012.

**FIGUEIREDO, Laura.; BALTHASAR, Marisa. GOULART, Shirley.** Singular e Plural - Língua Portuguesa - Leitura, Produção e Estudos de Linguagem.- **1ª ed.- São Paulo: Moderna, 2012.**

TAVARES, Rosemeire Aparecida Aalves.; BRUGNEROTTO, Tatiane Conselvan. **Vontade de saber português.** – 1ª ed. – São Paulo: FTD, 2012.

**UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA.** Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM; Editor responsável Rogério de Araújo Ramos. – 1ª ed. – São Paulo: Edições SM, 2012.

VIEIRA, Maria das Graças.; FIGUEIREDO, Regina.; MENNA, Lígia. **Português uma língua brasileira.** – 1ª ed. – São Paulo: Leya, 2012.

## **APÊNDICES**

## **Apêndice 1**

### **Quadro 4 - Quadro de Proposta de Trabalho com Gêneros Midiáticos<sup>22</sup>**

---

<sup>22</sup> Não constam na tabela os gêneros do cotidiano, como cartas, bilhetes, e-mail, pois não são gêneros veiculados pelas mídias, portanto, não se enquadram nesta pesquisa como gêneros midiáticos. Vale salientar que a tabela é um levantamento quantitativo e que esta pesquisa possui um enfoque apenas nos gêneros da esfera de divulgação científica.

<b>Livro Didático</b>	<b>Série/ano</b>	<b>Lista de Gêneros Midiáticos</b>	<b>Frequência</b>
<b>Português nos dias de hoje</b>	<b>6º ano</b>	- Tiras humorísticas	10
		- Histórias em quadrinhos	1
		- Notícia	8
		- Reportagem	4
		- Anúncio	2
		- Classificados	1
		- Entrevista	1
		Crônica	3
<b>Português nos dias de hoje</b>	<b>7º ano</b>	- Texto de divulgação científica	2
		- Folhetos e pôlderes	3
		- Anúncio	1
		- Crônicas jornalísticas	1
		- História em quadrinhos	1
		- Tira	10
		- Notícia	1
		- Carta do editor	1
<b>Português nos dias de hoje</b>	<b>8º ano</b>	- Reportagem	4
		- Entrevista	2
		- Artigo de opinião	4
		- Capa de Revista	3
		- Anúncio Publicitário	1
		- Editorial	2
		- Notícia	2

		- Texto de divulgação científica	1
		- Crônica jornalística	2
		- Ensaio	1
		- Resenha crítica	2
<b>Português nos dias de hoje</b>	<b>9º ano</b>	- Anúncio	2
		- Reportagem	2
		- Crônica jornalística	1
<b>Português uma Língua Brasileira</b>	<b>6º ano</b>	- Entrevista	1
		- História em quadrinhos	6
		- Tira	18
		- Cartaz	2
		- Anúncio	1
		- Notícia	9
		- Texto de divulgação científica	2
		- Reportagem	1
		- Coluna jornalística	1
<b>Português uma Língua Brasileira</b>	<b>7º ano</b>	- Notícia	11
		- Tira	6
		- Primeira página do jornal	1
		- Reportagem	3
		- Crônica	2
<b>Português uma Língua Brasileira</b>	<b>8º ano</b>	- Charges	3
		- Cartum	1
		- Artigo de opinião	1
		- Crônica jornalística	2

		- Anúncio	5
		- Panfleto	1
		- Tira	14
		- Notícia	7
<b>Português uma Língua Brasileira</b>	<b>9º ano</b>	- Resenha crítica e sinopse	4
		- Artigo de opinião	1
		- Texto de divulgação científica	1
		- Tira	12
		- Notícia	5
		- Reportagem	1
		- Entrevista	1
		- Crônica jornalística	1
<b>Projeto Teláris Português</b>	<b>6º ano</b>	- História em quadrinhos	5
		- Reportagem	4
		- Anúncio	15
		- Tira	36
<b>Projeto Teláris Português</b>	<b>7º ano</b>	- Notícia	5
		- Reportagem	5
		- Artigo de opinião	2
		- Cartuns	8
		- Tira	23
		- Anúncio	7
		- Charge	1
		- Primeira página de jornal	1
<b>Projeto Teláris Português</b>	<b>8º ano</b>	- Texto de divulgação científica	2
		- Notícia	3
		- Texto de opinião	3

		- Anúncio	9
		- Tira	37
		Charge	2
		- Reportagem	1
		- Cartum	1
		- Crônica	3
<b>Projeto Teláris Português</b>	<b>9º ano</b>	- Tira	57
		- História em quadrinhos	3
		- Entrevista jornalística	2
		- Editorial	1
		- Artigo de opinião	1
		- Cartum	3
		- Charge	2
		- Cartaz	3
		Anúncio	6
		- Crônica	3
<b>Singular &amp; Plural</b>	<b>6º ano</b>	- História em quadrinhos	7
		- Tira	33
		- Anúncio	1
		- Reportagem	3
		- Notícia	6
		- Texto científico	1
		- Crônica	1
<b>Singular &amp; Plural</b>	<b>7º ano</b>	- Reportagem	3
		- Tira	40
		- Anúncio	1
		- Notícia	5
		- Artigo de opinião	1
		- Coluna de revista	1



		- Texto/artigo de divulgação científica	4
		- Crônica	3
<b>Singular &amp; Plural</b>	<b>8º ano</b>	- Crônica jornalística	3
		- Tira	27
		- Charge	4
		- História em Quadrinhos	1
		- Anúncio	2
		- Reportagem	8
		- Notícia	5
		- Cartum	1
		- Texto de divulgação científica	2
<b>Singular &amp; Plural</b>	<b>9º ano</b>	- Artigo de opinião	13
		- Reportagem	5
		- Crônica	1
		- Cartum	1
		- Tira	18
		- Anúncio	5
		- Notícia	1
		- Texto de divulgação científica	6
		- Poema	4
<b>Universos</b>	<b>6º ano</b>	- Notícia	1
		- Artigo de opinião	1
		- Anúncio	9
		- Tira	10

		- Narração futebolística	1
		- Mesa redonda (futebol, transmissão pela tv)	1
		- Entrevista	1
<b>Universos</b>	<b>7º ano</b>	- História em quadrinhos	6
		- Tira	7
		- Capa de revista	1
		- Reportagem	3
		- Radionovela	1
		- Fotonovela	2
		- Artigo de opinião	4
		- Carta argumentativa do leitor	1
		- Anúncio	1
		- Notícia	1
		- Crônica	2
<b>Universos</b>	<b>8º ano</b>	- Texto de divulgação científica	1
		- Entrevista	1
		- Tira	7
		- Reportagem	3
		- Anúncio	5
		- Artigo de opinião	2
		- Crônica	2
<b>Universos</b>	<b>9º ano</b>	- Reportagem	3
		- Crônica	3
		- Tira	2

		- Notícia	2
		- Texto de divulgação científica	1
		- Artigo de opinião	3
<b>Vontade de saber português</b>	<b>6º ano</b>	- História em quadrinhos	1
		- Anúncio publicitário	4
		- Tira	11
		- Texto de opinião	3
		- Crônica	3
		- Notícia	2
<b>Vontade de saber português</b>	<b>7º ano</b>	- Cartum	2
		- Crônica jornalística	4
		- Texto de opinião	3
		- Anúncio	5
		- Cartaz	4
		- Entrevista	2
		- História em quadrinhos	1
		- Tira	12
<b>Vontade de saber português</b>	<b>8º ano</b>	- Artigo de opinião	3
		- Reportagem	4
		- Anúncio	5
		- Cartum	2
		- História em quadrinhos	2
		- Tira	12
		- Texto científico	1
<b>Vontade de saber português</b>	<b>9º ano</b>	- Reportagem	4
		- Notícia	5
		- Tira	15
		- Charge	2
		- Crônica	2

## **Apêndice 2**

### **Quadro 5 - Quadro de Proposta de Trabalho com Gêneros Midiáticos da esfera de Divulgação Científica**

Livro	Série/ano				Qt.
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
Projeto Teláris	X	X	DC	X	1
Português nos dias de hoje	X	DC	X	X	1
Singular & Plural	X	X	X	X	0
Vontade de saber português	X	X	X	X	0
Universos Língua Portuguesa	X	X	DC	DC	2
Português uma língua brasileira	DC	X	X	DC	2

Legenda	
DC	Divulgação científica
X	Não trabalha com o eixo da leitura em gêneros da esfera de divulgação científica



## **Apêndice 3 - Sinopses**





**Sinopse 1**  
**Português uma língua brasileira 6º ano**

	<b>Livro:</b>	Português uma língua brasileira		<b>Ano</b>		2013	<b>Edição:</b>	1ª	<b>Autor(es)</b>	Lígia Menna; Regina Figueiredo e Maria das Graças Vieira		
	<b>Editora:</b>	LeYa	<b>Situação no PNLD</b>	Aprovado no PNLD 2014								
	<b>Série</b>	6º ano	<b>Número de páginas</b>	295	<b>Número de Capítulos</b>			9	<b>Apêndices ou Anexos</b>	( x )SIM ( )NÃO		
	<b>Capítulo analisado</b>	<b>Capítulo 8 – Resumo de texto expositivo</b>						<b>Número de páginas do Capítulo em análise</b>		36		
1*	<b>Abertura do Capítulo</b>	<b>Forma de abertura</b>	Abertura em página única que esclarece o que o aluno aprenderá: características de textos de tipo expositivo como artigos de divulgação científica, verbetes de dicionário e de sites educacionais. Apresenta uma atividade inicial.									
		<b>Resumo narrative</b>	Após a exposição do que será aprendido no capítulo, apresenta-se um box com questões sobre uma HQ exposta na página ao lado. (HQ de Caulos. Vida de passarinho, temática do desmatamento) - Questiona-se do que trata a HQ - Questiona-se o que indica o primeiro balão da história, ao lado do título, como chegar a essa conclusão. - Questiona-se o que o passarinho está fazendo nos dois primeiros quadrinhos - Questiona-se qual recurso visual no terceiro quadrinho o cartunista usa para combinar os versos e o balão - Questiona-se como a Palmeira ficou do jeito que aparece no último quadrinho - Solicita-se uma comparação da linguagem dos balões com a usada no livro escolar de ciências									
	<b>Seções didáticas principais e regulares</b>	<b>Elementos constitutivos do texto didático</b>	<b>Cadeia de atividades escolares</b>						<b>Eixos de ensino enfatizados</b>			
3	<b>Leitura</b>	<b>Explicação</b>  										

		<b>Leitura</b>	disponível em: <a href="http://educacao.uol.com.br/geografia/desmatamento.o.htm">http://educacao.uol.com.br/geografia/desmatamento.o.htm</a> .				
		<b>Imagem</b>	1.4 Apresenta-se um mapa da Mata Atlântica de 2010. Fonte: FERREIRA, Graça Maria Lemos. Atlas geográfico: espaço mundial. São Paulo: Moderna, 2010. p. 125.				
4		<b>Leitura</b>	1.5 Continuação da leitura.	<b>Leitura</b>	<b>Produção escrita</b>	<b>Oralidade</b>	<b>Análise linguística</b>
		<b>Box</b>	1.6 Apresentação de um mapa da floresta Amazônica de 2010. Fonte: FERREIRA, Graça Maria Lemos. Atlas geográfico: espaço mundial. São Paulo: Moderna, 2010. p. 125. 1.7 Apresentação de um box intitulado “Para ver”, com uma sugestão de filme intitulado “A casa verde”, com direção de Paulo Nascimento, Brasil, 2008.				
5		<b>Leitura</b>	1.8 Continuação do texto.	<b>Leitura</b>	<b>Produção escrita</b>	<b>Oralidade</b>	<b>Análise linguística</b>
		<b>Box</b>	1.9 Apresentação de um box com palavras mais complexas do texto: predatório, demanda, impulsionar e agroindústria.				
5	<b>Estudo do texto</b>	<b>Questionário</b>	2. Apresentação do questionário de estudo do texto com 13 perguntas. 2.1 Responder se é possível saber de que trata o texto apenas pelo título antes de ler o conteúdo, e depois de ler, o que o título indica. 2.2 Renomear o título após ler o texto 2.3 Responder qual o objetivo dos subtítulos (“Floresta Amazônica” e “Desmatamento”) no texto.	<b>Leitura</b>	<b>Produção escrita</b>	<b>Oralidade</b>	<b>Análise linguística</b>
6		<b>Questionário</b>	2.4 Continuação do questionário 2.4.1 Explicação de que a Palavra-chave é aquele termo que assume os temas e as ideias principais de um texto. 2.4.1.1 Responder quais são as palavras-chave do texto 2.4.2 Explicação de que nos três primeiros parágrafos, o autor explica quando e por que começou o desmatamento da Mata Atlântica. 2.4.3 Observar um mapa para entenderem melhor o processo. 2.4.4 Apresentação de um mapa que ilustra a Mata Atlântica em 1500 e em 2010, a fim de visualizar o desmatamento. A pergunta	<b>Leitura</b>	<b>Produção escrita</b>	<b>Oralidade</b>	<b>Análise linguística</b>
		<b>Imagem</b>					

			<p>divide-se em 6 letras:</p> <p>2.4.4.1 Na letra (a) o que representam as cores verde claro e verde escuro no mapa (uma representa o áreas com mata em 1500 e outra a área com matas em 2010)</p> <p>2.4.4.2 Na letra (b) como seria, em comparação com o mapa acima, um mapa que representasse apenas as áreas de Mata Atlântica em 1500.</p> <p>2.4.4.3 Na letra (c) o que mais chama a atenção ao comparar as áreas verde claro e verde escuro no mapa.</p> <p>2.4.4.4 Na letra (d), segundo o texto, como começou o desmatamento das florestas brasileiras?</p> <p>2.4.4.5 Na letra (e) porque os Europeus começaram a explorar a Mata Atlântica</p> <p>2.4.4.6 Na letra (f) quando começou a destruição em larga escala e por quê.</p> <p>2.4.5 Responder o que acontecerá com a Mata Atlântica se o desmatamento provocado pela ação humana continuar nesse ritmo.</p> <p>2.4.6 Responder oralmente. A partir do quarto parágrafo, o autor passa a falar do desmatamento da floresta amazônica.</p> <p>2.4.6.1 Refletir se é correto dizer que a Amazônia fica no Brasil</p> <p>2.4.6.2 Refletir se os brasileiros possuem responsabilidade pelo futuro da Amazônia e por quê.</p>				
7		Questionário	<p>2.4.7 Explicação de que no sexto parágrafo o autor afirma que é muito comum as pessoas confundirem o desmatamento da Amazônia com o desmatamento do estado do Amazonas, e que isso limita a compreensão do problema. Solicita-se que releia o parágrafo e que observe alguns</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística

		<p><b>Imagem</b></p> <p><b>Questionário</b></p>	<p>mapas para responder algumas questões.</p> <p>2.4.7.1 Apresentação de dois mapas, o primeiro sobre o Amazonas em 2010, mostrando sua localização no mapa do Brasil, e o segundo mapa mostra os limites da Amazônia em 2010, mostrando alguns países que o cercam, como: Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, entre outros.</p> <p>2.4.7.2 Questiona-se na letra (a) qual a diferença entre Amazônia e Amazonas e solicita-se que explique.</p> <p>2.4.7.3 Questiona-se na letra (b) por que essa confusão limita a compreensão do verdadeiro problema.</p> <p>2.4.8 Responder como se inicia o processo de desmatamento e o que isso promova, conforme explorado no texto lido.</p> <p>2.4.9 Rer o texto com atenção e procure as palavras e expressões destacadas nas frases a seguir em um dicionário, ou no livro de geografia, e explique no caderno o que significam. Observar o exemplo: <b>“O desmatamento é uma das intervenções humanas que mais prejudicam a sustentabilidade ambiental do planeta”</b>  – <b>Desmatamento:</b> derrubada das árvores e da vegetação; destruição de uma mata.  <b>Sustentabilidade:</b> refere-se ao que é sustentável, à capacidade de se manter sem se esgotar nem sofrer impactos violentos. Fazer o mesmo com as frases a seguir</p> <p>2.4.9.1 “Seus impactos podem causar sérios danos ao clima, à <b>biodiversidade</b> e às pessoas”</p> <p>2.4.9.2 “ A Amazônia ocupa uma área que se estende do Oceano Atlântico às <b>encostas orientais</b></p>				
--	--	---	---	--	--	--	--

[illegible]



			<p>3.1.7.1 Apresentação do primeiro trecho: “O desmatamento é uma das intervenções humanas que mais prejudicam a sustentabilidade ambiental do planeta”.</p> <p>3.1.7.2 Apresentação do segundo trecho: “No tempo da vida celeste, um velho, numa caçada, viu um tatu e o perseguiu. O tatu enfiou-se terra adentro e o homem cavava cada vez mais fundo para apanhá-lo.”</p> <p>3.1.7.3 Responder no caderno as perguntas que se referem aos dois trechos.</p> <p>3.1.7.4 Questiona-se na letra (a) qual dos dois trechos conta uma história e solicita-se que justifique.</p> <p>3.1.7.5 Questiona-se na letra (b) qual deles explica um tipo de ação, fato, fenômeno e por quê.</p> <p>3.1.7.6 Questiona-se na letra (c) em qual dos textos percebe-se uma tomada de posição por parte daquele que escreve e solicita-se que justifique.</p> <p>3.1.8 Responder como o termo <b>desmatamento</b> está definido no texto do professor Ronaldo e solicita-se que copie no caderno.</p>				
10		Explicação	<p>3.1.9 Explicação de que quando procuramos o significado de uma palavra no dicionário, em uma enciclopédia ou na internet estamos procurando uma definição. Exemplifica-se como um dicionário eletrônica define a palavra “mata”:</p> <p>Mata<sup>1</sup></p> <p>Ma.ta<sup>1</sup></p> <p>Sf (lat matta) 1 Extenso terreno coberto de árvores silvestres. 2 Bosque, selva, floresta. 3 Grande porção de hastes ou de objetos analógicos. M. virgem: mata natural e primitiva, ainda não explorada.</p> <p>3.1.9.1 Explicação de que definir é explicar o sentido de algo, indicando as</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística



			<p>características mais importantes. No texto expositivo, é frequente aparecerem definições.</p> <p>3.1.9.2 Explicação de que embora haja sequências narrativas, descritivas e argumentativas, no artigo de divulgação científica “Depois da Mata Atlântica, a Amazônia”, de Ronaldo Decicino, prevalece o conjunto de sequências expositivas, o que faz dele um texto expositivo, cuja função social é expor um fato socialmente importante.</p> <p>3.1.10 Informação de que Ronaldo Decicino diz que, até 2007, a Amazônia havia perdido cerca de 700 mil km<sup>2</sup> de floresta. Questiona-se onde ele obteve esses dados.</p> <p>3.1.11 Responder qual a fonte da informação de que a Amazônia é o lugar do mundo onde mais se derrubam árvores.</p> <p>3.1.12 Responder quais são os estados brasileiros que formam a Amazônia Legal</p> <p>3.1.13 Informação de que outra característica do texto expositivo é a presença de citações, dados numéricos e descrições.</p> <p>3.1.14 Explicação de que o autor cita outros estudiosos ou instituições de renome para dar credibilidade ao que diz, isto é, para fortalecer seus argumentos, assim como debilidade ao que diz, isto é, para fortalecer seus argumentos, assim como dados numéricos, que dão maior autenticidade às informações. São usadas, em geral, expressões como “segundo o instituto”, “conforme dados divulgados”, “de acordo com o professor”.</p> <p>3.1.14.1 Explicação de que muitas vezes, as descrições que aparecem no texto do tipo expositivo ajudam o leitor a entender detalhes a respeito do assunto. Por exemplo, no trecho abaixo o professor Ronaldo nos fornece informações importantes sobre a área de ocorrência da Floresta Amazônica, seu tamanho e os</p>				
		<b>Questionário</b>					
		<b>Box informativo</b>					
		<b>Explicação</b>					

[illegible]



		<b>Box informativo</b>	<p>informativo que também apresenta alguns aspectos dos textos argumentativos.</p> <p>3.1.20 Apresentação de um box sobre texto informativo: apresenta informações. O objetivo principal do autor é informar. Exemplos: verbete de dicionário, verbete de enciclopédia, resumo, roteiro turístico etc.</p> <p>3.1.21 Apresentação de um box sobre o texto argumentativo: Apresenta argumentos, isto é, o autor defende suas ideias, manifesta suas opiniões. Exemplos: artigos, resenhas etc.</p>				
--	--	------------------------	---	--	--	--	--

**Sinopse 2**  
**Português uma língua brasileira 9º ano**

	<b>Livro:</b>	Português uma língua brasileira		<b>Ano</b>	2013	<b>Edição:</b>	1ª	<b>Autor(es)</b>	Lígia Menna; Regina Figueiredo e Maria das Graças Vieira		
	<b>Editora:</b>	LeYa	<b>Situação no PNLD</b>		Aprovado no PNLD 2014						
	<b>Série</b>	9º ano	<b>Número de páginas</b>	280	<b>Número de Capítulos</b>		9	<b>Apêndices ou Anexos</b>	( x )SIM ( )NÃO		
	<b>Capítulo analisado</b>	<b>Capítulo 4 – Texto de divulgação científica</b>					<b>Número de páginas do Capítulo em análise</b>		30		
1*	<b>Abertura do Capítulo</b>	<b>Forma de abertura</b>			Abertura em página dupla que esclarece o que o aluno aprenderá: características do gênero texto de divulgação científica; gênero reportagem em temas científicos; verbos e expressões utilizadas em temas científicos; uso de infografia em reportagens; orações subordinadas adverbiais e uso da vírgula nas orações subordinadas adverbiais. Apresenta uma atividade inicial, uma conversa sobre assuntos da área científica.						
		<b>Resumo narrativo</b>			Após a exposição do que será aprendido no capítulo, apresenta-se uma conversa inicial sobre assuntos da área científica que despertam a curiosidade dos alunos. Apresenta-se uma cena do filme “Procurando Nemo” - Responder se reconhecem a cena e o que está acontecendo; - Responder quais sentimentos a cena desperta e por quê; - Responder se a criatura encontrada por Nemo e Dory é uma personagem inventando ou baseada em dados reais; - Responder se a pesquisa científica é importante e explicar; - Responder se costuma ler revistas, sites ou jornais que publicam informações científicas. Na página dupla de abertura, faz uma relação com os capítulos anteriores que apresentaram vários gêneros dos jornais, entre outras mídias. Para saber as últimas conquistas da ciência, além de sites, livros, existem revistas que publicam textos e trazem novidades sobre esses assuntos. Informa que nesse capítulo os alunos vão explorar o texto de divulgação científica, gênero textual presente em jornais, revistas, internet e, muitas vezes, em documentários para cinema e televisão.						
	<b>Seções didáticas principais e regulares</b>	<b>Elementos constitutivos do texto didático</b>			<b>Cadeia de atividades escolares</b>			<b>Eixos de ensino enfatizados</b>			
3	<b>Leitura</b>	<b>Leitura</b>			1. Apresenta o texto “águas-vivas podem ser novas donas do mar, diz estudo”, de autoria de Giuliana			<b>Leitura</b>	<b>Produção escrita</b>	<b>Oralidade</b>	<b>Análise linguística</b>

			Miranda da Folha de S.Paulo.				
4		Imagem	<p>2. Apresenta infográfico “Oceanos gelatinosos” com imagens de três águas vivas.</p> <p>2.1 Explica o fato das águas-vivas dominarem áreas onde a pesca predatória eliminou peixes comedores de plâncton, como sardinha e anchovas.</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística
5	Estudo do texto	Questionário	<p>3. Apresenta 11 questões. As 5 primeiras para serem respondidas oralmente conversando com o professor e colegas, as demais perguntas responder no caderno.</p> <p>3.1 Responder onde o texto foi publicado e se trata-se de um veículo conhecido do público em geral;</p> <p>3.2 Responder quem é a autora do texto;</p> <p>3.3 Responder se a autora é uma cientista e se é uma pessoa habilitada a abordar o assunto.</p> <p>3.4 Explica que os textos de divulgação científica, costuma abordar um assunto que possa interessar a comunidade à qual se destina, o público-alvo do veículo informativo em que foi publicado o texto;</p> <p>3.5 Responder quem seria o público alvo do texto sobre as águas-vivas;</p> <p>3.6 Responder se o assunto desse texto é interessante para os leitores desse jornal e por quê;</p> <p>3.7 Responder qual o assunto científico que o texto divulga ao leitor;</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística

			<p>3.8 Responder porque a palavra “donas” em referência às águas-vivas foi usada entre aspas no título;</p> <p>3.9 Responder se o título funciona como antecipação do assunto;</p> <p>3.10 Responder se a expressão “novas dona do mar” causa curiosidade no leitor;</p> <p>3.11 Explica que por ser um texto de divulgação científica, a jornalista precisa citar as fontes em que se baseou;</p> <p>3.12 Responder em que estudo científico Giuliana Miranda encontrou as informações apresentadas;</p> <p>3.13 Responder onde foi publicado esse estudo;</p> <p>3.14 Responder porque a autora tem o cuidado de citar as fontes que usou para escrever o texto;</p> <p>3.15 Responder o que a jornalista quer dizer com a expressão “não é bem assim” no quinto parágrafo;</p>				
6			<p>3.16 Rer um trecho e responder de quem é a afirmação;</p> <p>3.17 Responder qual foi o discurso usado no trecho: direto ou indireto;</p> <p>3.18 Responder que sinal de pontuação indica que se trata de uma citação;</p> <p>3.19 Responder o que entende por “habilidade competitiva de um predador”;</p> <p>3.20 Responder o que está sendo somado para garantir a habilidade competitiva de um</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística



			<p>predador na expressão “não apenas... mas também”;</p> <p>3.21 Reescrever no caderno algumas frases e substituir as palavras destacadas por termos ou expressões de sentido semelhante;</p> <p>3.22 Explica que o infográfico que acompanha o texto está dividido em quatro partes (título, cenário, explicação e conclusão), que correspondem à introdução, ao desenvolvimento e à conclusão do texto principal;</p> <p>3.23 Responder se as seções escritas do infográfico são cópia de trechos do texto;</p> <p>3.24 Responder qual a função do conjunto em relação ao texto de divulgação científica;</p> <p>3.25 Responder se já leu algum texto ou assistiu a algum documentário sobre animais marinhos, em especial sobre as águas-vivas, trocar ideias com os colegas e o professor.</p>				
7	Linguagem e recursos expressivos	Questionário	<p>4. Apresenta 11 questões para responder no caderno</p> <p>4.1 Responder qual a referência a uma característica do gênero de divulgação científica aparece no título do texto;</p> <p>4.2 Observar que os trechos abaixo do título trazem uma espécie de resumo que complementa o próprio título; responder qual a função e com que frase essa afirmação é retomada na conclusão do texto;</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística

			<p>4.3 Explicar o que se trata o texto em parênteses após a palavra “plâncton” e por que a autora do texto faz isso;</p> <p>4.4 Rer alguns trechos narrativos-descritivos retirados do texto e identificar alguns substantivos; adjetivos; expressões e verbos para caracterizar: a velocidade das águas-vivas, a aparência das águas-vivas e a estratégias de caça;</p>				
8		Questionário	<p>4.5 Rer um trecho e responder se nele a jornalista está somente relatando o resultado dos estudos feitos ou está também emitindo uma opinião;</p> <p>4.6 Explicar , conforme o trecho, por que pode-se perceber que a jornalista não conhecia o fato divulgado;</p> <p>4.7 Responder se é comum emitir opinião em um texto de divulgação científica;</p> <p>4.8 Responder o que a jornalista quer passar sobre as águas-vivas utilizando os adjetivos lentas, lerdas, cegas; e como ela quebra a expectativa do leitor em relação ao olhar sobre esses animais;</p> <p>4.9 Explica que ao colher dados para redigir um texto de divulgação científica, o autor pode se basear em artigos científicos, entrevistas com especialistas ou consultas a livros específicos da área.</p> <p>5. Apresenta um box informativo sobre o que são águas-vivas,</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística

			quando surgiram, algumas características e quantas espécies existem.				
9		<p><b>Explicação</b></p> <p><b>Questionário</b></p> <p><b>Explicação</b></p> <p><b>Questionário</b></p>	<p>6. Explica que uma característica do texto de divulgação científica é apresentar definições de termos científicos desconhecidos pelo grande público. Para isso pode fazer uso de parênteses ou travessões. Quando é necessário explicar mais detalhadamente ou ampliar um subtema do texto, são inseridos quadros complementares sobre o assunto.</p> <p>7. Continuação do questionário</p> <p>7.1 Responder em que pessoa do discurso estão os verbos do texto, justificar a resposta e copiar um exemplo no caderno.</p> <p>7.2 Responder quais os tempos verbais usados; qual deles predomina e em que momentos ocorrem os verbos conjugados no pretérito..</p> <p>7.3 Responder como é a linguagem empregada por Giuliana Miranda.</p> <p>7.4 Responder se ela linguagem está adequada ao assunto tratado e ao público-alvo do caderno especial do jornal.</p> <p>8. Explica que o texto de divulgação científica se propõe a divulgar um conhecimento da Ciência relativamente distante do leitor comum. Assim, ao levar ao grande público informações sobre temas científicos, é necessário adotar uma linguagem adequada, próxima do cotidiano do público-alvo.</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística

			9. Reescrever trechos e substituir expressões mantendo o sentido original.				
10	Outra leitura	<p><b>Explicação</b></p> <p><b>Leitura</b></p> <p><b>Glossário</b></p> <p><b>Imagem</b></p>	<p>10. Explica que pesquisas e estudos científicos chegam ao conhecimento de uma grande parcela da população por meio de textos em linguagem acessível que são divulgados na mídia impressa ou na virtual.</p> <p>11. Informa que os alunos vão ler um texto do gênero reportagem que explora mais profundamente os avanços da genética, uma área da biomedicina.</p> <p>12. Leitura do texto “crianças sob medida”, autora Juliana Tiraboschi, publicado na Revista Galileu.</p> <p>13. Apresenta glossário com palavras como: fertilização in vitro, embrião, etc</p> <p>14. Apresenta ilustração de temas que remetem à genética</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística
11		<p><b>Leitura</b></p> <p><b>Glossário</b></p> <p><b>Imagem</b></p>	<p>15. Continuação da leitura</p> <p>16. Apresenta glossário com palavras como: anomalia, bebê de proveta, etc</p> <p>17. Apresenta ilustração de temas que remetem à genética</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística
12		<p><b>Leitura</b></p> <p><b>Imagem</b></p>	<p>18. Continuação do texto</p> <p>19. Fotografia de uma família com 1 mãe e 3 crianças/filhas, sendo gêmeas portadoras de anemia de Fanconi.</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística
13		<p><b>Leitura</b></p> <p><b>Imagem</b></p>	<p>20. Continuação da leitura</p> <p>21. Apresenta ilustração de temas que remetem à genética</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística
14		<p><b>Leitura</b></p> <p><b>Imagem</b></p> <p><b>Questionário</b></p>	<p>22. Continuação da leitura</p> <p>23. Apresenta ilustração de temas que remetem à genética</p> <p>24. Apresenta questionário com 16</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística

			<p>questões, sendo as 8 primeiras para serem respondidas em conversa e o restante por escrito no caderno.</p> <p>24.1 Responder qual o assunto da reportagem</p> <p>24.2 Responder que tipo de público interessa essa publicação</p> <p>24.3 Responder se é uma parcela de público pequena ou grande em relação à população de uma cidade ou região.</p> <p>24.4 Responder se a linguagem empregada é mais ou menos informal do que a empregada no texto anterior da autora Giuliana Miranda, responder se está adequada ao público alvo da pesquisa.</p> <p>24.5 Responder, segundo o texto, de que forma se faz o pré-diagnóstico de embriões.</p>				
15		<b>Questionário</b>	<p>24.6 Responder se as famílias que realizaram DPGI em exemplos no texto tiveram resultados positivos e se há casos em que a técnica falhou.</p> <p>24.7 Responder qual exemplo a autora apresenta que mais do que prevenir uma doença no pré-diagnóstico do embrião, há a esperança de salvar outra vida.</p> <p>24.8 Responder, de acordo com o texto, quais os benefícios do pré-diagnóstico de embriões (DPGI); Responder qual desses benefícios já é</p>	<b>Leitura</b>	<b>Produção escrita</b>	<b>Oralidade</b>	<b>Análise linguística</b>

			<p>comprovado</p> <p>24.9 Responder em quais fontes Juliana Tiraboschi se baseou nesse texto, dando exemplos. Responder porque é importante ter como base diferentes fontes.</p> <p>24.10 Explica que existem casos que um texto de divulgação científica ou uma reportagem abordam assuntos ainda não esgotados pela ciência. Nesses casos são apresentados vários aspectos dos estudos em desenvolvimento. Responder se isso acontece na reportagem lida e dar um exemplo do texto.</p> <p>24.11 Explica que a palavra customizar (do inglês customer = cliente + sufixo izar) é um neologismo, ainda não está registrada na maioria dos dicionários de língua portuguesa. Explica que neologismo são palavras criadas para atender às necessidades de comunicação. Responder se essa palavra pertence à área da biologia. Responder se já ouviu anteriormente essa palavra e dizer em qual área parece ser usada; Responder porque a reporter usou a palavra nesse contexto.</p> <p>24.12 Explica que atualmente customização diz respeito somente à escolha do sexo da criança. Responder de</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--

			<p>acordo com o texto como isso funcionará no futuro. Responder se acredita que esse tipo de escolha será possível.</p> <p>24.13 Responder e justificar se a autora da reportagem é contra ou a favor da customização.</p>				
16		Questionário	<p>24.14 Explica-se que é comum encontrarmos siglas e abreviaturas em reportagens que tratam de assuntos científicos, pois elas são bastante usadas na área de pesquisas. Responder quais se referem diretamente à área científica; responder se seu significado é explicado na reportagem e de qual modo; Responder que outra sigla há no texto e o que ela significa.</p> <p>24.15 Observar que a jornalista cita vários depoimentos para comprovar suas afirmações. Extrair do segundo parágrafo um trecho no qual a fala do entrevistado é reproduzida tal como foi dita; Responder quem foi a pessoa que deu esse depoimento; Responder se essa fala está em discurso direto ou indireto e qual o verbo empregado para marcá-la; Responder qual sinal gráfico foi utilizado para descrever o discurso.</p> <p>24.16 Rever o trecho e indicar se é discurso indireto ou direto e de que forma foi reproduzido o que foi dito pelos médicos;</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística

**Sinopse 3**  
**Universos língua portuguesa 8º ano**



	<b>Livro:</b>	Universos Língua Portuguesa	<b>Ano</b>	2012	<b>Edição:</b>	1ª edição	<b>Autor(es)</b>	Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM. Editó responsável Rogério de Araújo Ramos
--	---------------	-----------------------------	------------	------	----------------	-----------	------------------	---

	Editora:	Edições SM	Situação no PNLD	Aprovado no PNLD 2014				
	Série	8º ano	Número de páginas	264	Número de Capítulos	12	Apêndices ou Anexos	( x )SIM ( )NÃO
	Capítulo analisado	2. Texto de divulgação científica (Última flor do Lácio)				Número de páginas do Capítulo em análise		20
1*23	Abertura do Capítulo	Forma de abertura	Página única com apresentação dos objetos de ensino e dos objetivos do capítulo, além de uma atividade introdutória de pré-leitura.					
		Resumo narrativo	Box informativo sobre os objetos e objetivos de estudo do capítulo. Conversa inicial sobre as línguas serem dinâmicas e sofrerem transformações. Atividade prévia de leitura: observação de algumas imagens de panfletos/cartazes em diferentes línguas e uma proposta de discussão oral.					
	Seções didáticas principais e regulares	Elementos constitutivos do texto didático	Cadeia de atividades escolares			Eixos de ensino enfatizados		
2	Antes da leitura	Introdução à atividade  Questionário    Box informativo	1. Conversa inicial sobre as diferentes línguas, a partir da observação de imagens de panfletos e cartazes. 1.1 Responder oralmente questões relacionadas às imagens: sobre qual língua trazem, palavras semelhantes às da língua portuguesa, quais das línguas apresentadas se parecem mais com a língua portuguesa. 1.2 Box informativo sobre o latim.			Leitura	Produção escrita	Oralidade   

<sup>23</sup> Número de página da unidade

4	Leitura	Box informativo  Trecho adaptado do texto da esfera de divulgação científica para o leitor do LD	3. Box informativo para localizar o aluno na leitura, informando que a leitura se trata de um texto de divulgação científica, escrito pelo professor Ataliba de Castilho, retirado do site Museu da Língua Portuguesa. 3.1 Leitura do texto “Como, onde e quando nasceu a língua portuguesa?”, do autor e professor Ataliba de Castilho, publicado no site do Museu da Língua Portuguesa em 2012. 3.2 Divisão do texto em tópicos: Formação da Europa Latina e Como foi que os Romanos invadiram a Península Ibérica?	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística
5	Leitura	Continuação do trecho incluindo texto verbal e não-verbal	3.3 Continuação do texto verbal e apresentação de um mapa das províncias romanas estabelecidas até 133 a.C. 3.4 Apresentação de um mapa sobre a expansão romana na península ibérica durante o século II a.C. 3.5 Divisão dos textos em tópicos: Diz aí, como era mesmo esse Latim Vulgar e Preparando o cenário para a formação do Português.	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística
6	Leitura	Continuação do trecho incluindo texto verbal e não-verbal	3.6 Continuação do texto verbal e apresentação de um mapa sobre a divisão da Península Ibérica em 27 a.C. 3.7 Apresentação de um mapa sobre a divisão da Península Ibérica no Século III 3.8 Divisão do texto em tópicos: O período do Romance e Povos pré-romanos na Península Ibérica.	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística
7	Leitura	Continuação do trecho incluindo texto verbal e não-verbal	3.6 Continuação do texto verbal e apresentação de uma foto da fachada do Mosteiro de Alcobaça, em Portugal. Fotografia de 2009. 3.7 Divisão do texto em tópicos: Povos pós-romanos que invadiram a Península Ibérica; Português Arcaico – a primeira variedade de Português que se ouviu no mundo e Quando ocorreu o reconhecimento do Português como uma nova língua?	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística
8	Depois da leitura A reconstrução	Questionário escrito	4. Compreender que se trata de um texto de divulgação científica.	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística

	<b>dos sentidos do texto</b>		<p>4.1 Refletir qual o objetivo do texto e qual a finalidade do texto ser dividido em tópicos.</p> <p>4.2 Identificar no texto exemplos de quando o autor estabelece diálogo com o leitor; se esses diálogos conferem um tom mais formal ou informal e qual o efeito que essa estratégia produz durante a leitura.</p> <p>4.3 Identificar qual a imagem do povo romano construída no texto, comprovando com dois trechos.</p> <p>4.4 Comprovar a partir de algum trecho como na região da Hispânia Ulterior desenvolveu uma modalidade mais conservadora do latim vulgar.</p> <p>4.5 Explicar porque o autor cita o nome de dois pesquisadores: Tavani e Baldinger.</p>				
<b>9</b>		<b>Continuação questionário escrito</b>	<p>4.6 Rer o tópico 3 do texto e inferir que tipo de brincadeira o autor faz ao comparar o latim vulgar a uma expressão informal típica da modalidade falada do português</p> <p>4.7 Localizar mais passagens desse tópico em que o uso de uma linguagem informal cria um tom de brincadeira</p> <p>4.8 Rer o tópico 4 do texto e explicar o que significa a expressão “preparando o cenário”</p> <p>4.9 Compreensão de partes do texto identificando informações em cada tópico.</p> <p>4.10 Responder porque algumas expressões estão entre aspas.</p> <p>4.11 Responder qual a intenção do autor com as expressões em destaque.</p> <p>4.12 Localização de informações no texto.</p> <p>4.13 Explicar o uso de aspas e expressões em destaque.</p>	<b>Leitura</b>	<b>Produção escrita</b>	<b>Oralidade</b>	<b>Análise linguística</b>

**Sinopse 4**  
**Universos língua portuguesa 9º ano**

	<b>Livro:</b>	Universos Língua Portuguesa		<b>Ano</b>	2012	<b>Edição:</b>	1ª edição	<b>Autor(es)</b>	Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM. Edito responsável Rogério de Araújo Ramos			
	<b>Editora:</b>	Edições SM	<b>Situação no PNLD</b>		Aprovado no PNLD 2014							
	<b>Série</b>	9º ano	<b>Número de páginas</b>	272	<b>Número de Capítulos</b>		12	<b>Apêndices ou Anexos</b>	( x )SIM ( )NÃO			
	<b>Capítulo analisado</b>	9 – Texto enciclopédico					<b>Número de páginas do Capítulo em análise</b>		26			
1*	<b>Abertura do Capítulo</b>	<b>Forma de abertura</b>		Página única com apresentação dos objetos de ensino e dos objetivos do capítulo, além de uma atividade introdutória de pré-leitura.								
		<b>Resumo narrativo</b>		Box informativo sobre os objetos e objetivos de estudo do capítulo. Conversa inicial sobre festas de origem africana. Atividade prévia de leitura: observar imagens e responder oralmente.								
	<b>Seções didáticas principais e regulares</b>	<b>Elementos constitutivos do texto didático</b>		<b>Cadeia de atividades escolares</b>				<b>Eixos de ensino enfatizados</b>				
1	<b>Antes da leitura</b>	<b>Introdução à atividade Imagens</b>		1. Observar imagens e responder oralmente. 1.1 Apresentação de 5 fotografias de festas diferentes.				<b>Leitura</b>	<b>Produção escrita</b>	<b>Oralidade</b>	<b>Análise linguística</b>	
2		<b>Questionário oral</b>		1.2 Apresentação de 7 perguntas sobre as fotografias para responder oralmente: sobre o que é celebrado nas festas das fotos, quais das festas são religiosas, quais são festas populares, quais festas os alunos já participou ou participaria, se conhecem outras festas populares ou religiosas, o que poderia ser comemorado e ainda não é, e quais informações os alunos esperam encontrar em				<b>Leitura</b>	<b>Produção escrita</b>	<b>Oralidade</b>	<b>Análise linguística</b>	

			um texto que falam sobre festas religiosas e populares na Bahia.				
3	<b>Durante a leitura</b>	<b>Introdução à leitura</b>  <b>Cada palavra em seu lugar</b>  <b>Box informativo</b>  <b>Leitura</b>  <b>Imagem</b>	2. Contextualização da leitura 2.1 Informação de que o texto a ser lido é um texto enciclopédico sobre festas religiosas e populares na Bahia. 2.2 Informação de que algumas palavras do texto foram retiradas e embaralhadas e se encontram do lado de cada trecho, os alunos precisam recoloca-las no lugar. 2.3 Relacionar em ordem crescente os números de 1 a 31, escrevendo ao lado do número a palavra ou expressão que os alunos julguem completar o texto. 2.4 Apresentação de dicas para realizar a atividade: dicionário, observar relações de sinonímia, antonímia, hiponímia e hiperonímia, observar adequação do uso do singular, do plural, do feminino e do masculino nos termos. 3. Box informativo para contextualizar o aluno na leitura, informando que se trata de um texto retirado do livro “Turismo étnico-afro na Bahia”, elaborado pela Secretaria de Turismo do Estado da Bahia, com o objetivo de valorizar lugares, pessoas, práticas culturais e referências históricas e reconhecer a importância da contribuição cultural africana para a Bahia. 3.1 Leitura do texto “Festas religiosas e populares”, com tópicos de temas específicos, como: Festa da Boa Morte; Congada; Lindro Amor; Nego fugido; Zambiapunga; Bembé do Mercado. 3.2 Apresentação de imagens durante a leitura que fazem relação ao que está	<b>Leitura</b>	<b>Produção escrita</b>	<b>Oralidade</b>	<b>Análise linguística</b>

			sendo lido, exemplos: fotografia de participantes da Festa da Boa Morte na cidade de Cachoeira (BA), 2011 e Fotografia do Cortejo da Festa Zambiapunga em Salvador (BA), 2010.				
7	<b>Depois da leitura A reconstrução dos sentidos do texto</b>	<b>Questionário</b>	<p>4. Apresentação de 15 questões sobre aspectos importantes do texto lido e características do gênero.</p> <p>4.1 Responder o motivo da cultura de matriz africana ter se desenvolvido na Bahia junto à cultura do colonizador europeu.</p> <p>4.2 Responder segundo o texto “Festas religiosas e populares”, que características são marcantes nas festas da Bahia.</p> <p>4.3 Citar exemplos dessas características presentes em duas das festas citadas no texto.</p> <p>4.4 Explicar a relação da multiplicação das manifestações culturais de origem africana à exclusão dos afrodescendentes em nossa sociedade.</p> <p>4.5 Responder perguntas sobre a Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte: quando e onde ela surgiu; com que finalidade ela se constituiu, qual é o perfil das integrantes dessa irmandade; a partir de quando a irmandade se aproximou da religião católica; quanto tempo dura a Festa da Boa Morte, organizada pela Irmandade e quais são as etapas dessa festividade.</p> <p>4.6 Responder perguntas sobre a Congada: o que é a congada; qual é a sua origem; quando ela surgiu no Brasil; Quem a organizava e de que maneira a Congada mistura a herança africana a elementos da cultura europeia.</p>	<b>Leitura</b>	<b>Produção escrita</b>	<b>Oralidade</b>	<b>Análise linguística</b>



8		<b>Questionário</b>	<p>4.7 Responder às questões sobre o Lindro Amor: o que é Lindro Amor; Qual é sua origem; Que transformações ele sofreu.</p> <p>4.8 Responder o que aconteceu no folguedo Nego Fugido e como ele chegou ao Brasil.</p> <p>4.9 Responder o que é Zambiapunga.</p> <p>4.10 Responder por que as cidades de Nilo Peçanha, Valença, Taperoá e Cairu têm forte costume de celebrar essa festa.</p> <p>4.11 Responder como a abolição da escravidão é comemorada no município de Santo Amaro da Purificação.</p> <p>4.12 Responder por que a Festa do Bembé do Mercado é considerada “uma das mais genuínas expressões populares de reconhecimento e afirmação da negritude no Brasil”.</p> <p>4.13 Apresentação de uma tabela com duas colunas, na coluna da esquerda consta os nomes das festas e na coluna da direita, fora de ordem, consta a finalidade das festas. Fazer a relação de cada festa com sua finalidade.</p> <p>4.14 Responder que tipo de informação sobre as festas é recorrente no texto.</p> <p>4.15 Comparar os textos “Festas religiosas e populares” e “Vaqueiros” (p. 112 do capítulo 7) e responder que semelhanças há entre a estrutura dos dois textos; se eles possuem a mesma finalidade e por que o texto</p>	<b>Leitura</b>	<b>Produção escrita</b>	<b>Oralidade</b>	<b>Análise linguística</b>
---	--	---------------------	---	----------------	-------------------------	------------------	----------------------------

			enciclopédico não apresenta discurso direto.				
--	--	--	--	--	--	--	--

**SINOPSE 5**  
**Português nos dias de hoje 7º ano**

	<b>Livro:</b>	Português nos dias de hoje		<b>Ano</b>	2012	<b>Edição:</b>	1ª edição	<b>Autor(es)</b>	Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura			
	<b>Editora:</b>	LeYa	<b>Situação no PNLD</b>	Aprovado no PNLD 2014								
	<b>Série</b>	7º ano	<b>Número de páginas</b>	200	<b>Número de Capítulos</b>		9 unidades	<b>Apêndices ou Anexos</b>	( x )SIM ( )NÃO			
	<b>Capítulo analisado</b>	<b>Unidade 7 – O texto de divulgação científica</b>					<b>Número de páginas do Capítulo em análise</b>		18			
1 *	<b>Abertura do Capítulo</b>	<b>Forma de abertura</b>			Abertura em folha única com contextualização da leitura que será feita na página seguinte.							
		<b>Resumo narrativo</b>			A unidade tem abertura com uma reflexão sobre a poluição do meio ambiente e informa que o texto a ser lido, da repórter Carolina Costa, da revista Bons Fluidos, escreveu uma reportagem sobre como podemos fazer para evitar ou diminuir esse problema.							
	<b>Seções didáticas principais e regulares</b>	<b>Elementos constitutivos do texto didático</b>			<b>Cadeia de atividades escolares</b>				<b>Eixos de ensino enfatizados</b>			
1	<b>Texto 1</b>	<b>Introdução à leitura</b>  <b>Ilustração</b>			1. Apresentação inicial sobre o tema da primeira leitura da unidade, sobre a poluição do meio ambiente. 1.1 Apresentação de uma ilustração com sacolas plásticas e garrafas poluindo a água.				<b>Leitura</b>	<b>Produção escrita</b>	<b>Oralidade</b>	<b>Análise linguística</b>
2		<b>Leitura</b>  <b>Ilustração</b>			2. Leitura do texto “Como se tornar mais ecológico em 30 dias”, da autora Carolina Costa, publicado pela Revista Bons Fluidos em 2008. 2.1 Apresentação no texto de 10 hábitos que podemos fazer para melhorar o planeta, como evitar o uso de sacolas plásticas. 2.2 Apresentação de uma ilustração de um homem andando de bicicleta				<b>Leitura</b>	<b>Produção escrita</b>	<b>Oralidade</b>	<b>Análise linguística</b>
3		<b>Leitura</b> <b>Ilustração</b>			2.3 Continuação da leitura: utilizar dois lados do papel, tirar os aparelhos do stand-by, deixar o carro em casa. 2.4 Apresentação de uma ilustração de um homem subindo uma ladeira com uma bicicleta				<b>Leitura</b>	<b>Produção escrita</b>	<b>Oralidade</b>	<b>Análise linguística</b>

\* Número de página da unidade

4		<b>Leitura</b> <b>Ilustração</b>  <b>Box informativo</b>	2.5 Continuação da leitura: usar produtos de limpeza biodegradáveis, separar e reciclar o lixo. 2.6 Apresentação de uma ilustração de uma pessoa usando produtos de limpeza 2.7 Box informativo que explica sobre as substâncias que existem nos produtos de limpeza que usamos no dia a dia.	<b>Leitura</b>	<b>Produção escrita</b>	<b>Oralidade</b>	<b>Análise linguística</b>
5		<b>Leitura</b> <b>Ilustração</b>	2.8 Continuação da leitura: fazer uma composteira, consumir menos, reutilizar água da máquina de lavar.  2.9 Apresentação de uma ilustração com um homem com 5 baldes.	<b>Leitura</b>	<b>Produção escrita</b>	<b>Oralidade</b>	<b>Análise linguística</b>
6		<b>Leitura</b> <b>Box informativo</b>	2.10 Continuação da leitura: não comer carne vermelha.  2.11 Informação sobre o público leitor da revista Bons Fluídos.	<b>Leitura</b>	<b>Produção escrita</b>	<b>Oralidade</b>	<b>Análise linguística</b>
6	<b>Para entender o texto</b>	<b>Questionário escrito</b>	3. Apresentação de 5 questões para serem respondidas no caderno. 3.1 Discussão de qual dos hábitos apresentados é mais fácil colocar em prática e por quê, e qual dos hábitos não conseguiriam adotar. 3.2 Comentar se em casa ou no bairro há alguma iniciativa ou programa para reduzir os problemas que afetam o meio ambiente, em caso positivo, explicar qual e como funciona. 3.3 Refletir o que podem fazer para serem mais ecológicos em relação ao meio ambiente da escola. 3.4 Pesquisar em sites ou biblioteca da escola quais materiais são necessários para construir uma composteira. 3.5 Refletir, conforme informações do texto, quais os obstáculos se encontra para construir uma composteira em um apartamento. 3.6 Pedir ajuda ao professor de ciências, além das pesquisas realizadas, para construir uma composteira na escola. Registrar coletivamente as etapas e dificuldades e encontradas.	<b>Leitura</b>	<b>Produção escrita</b>	<b>Oralidade</b>	<b>Análise linguística</b>

7	As palavras no contexto	Questionário	<p>4. Apresentação de 5 questões que visam ampliar a habilidade leitora.</p> <p>4.1 Registrar no caderno palavras e expressões do texto que estão em inglês, separando as que estão ou não em itálico. Elaborar hipóteses sobre porque alguma foi escrita em itálico e outra não.</p> <p>4.2 Qual o significado do termo “stand-by” no texto, justificar conforme trecho do texto.</p> <p>4.3 Refletir porque a autora utiliza termos simples e expressões da linguagem coloquial.</p> <p>4.4 Refletir qual o sentido da palavra “duranga” no texto e como essa palavra é formada.</p> <p>4.5 Refletir sobre determinadas expressões e palavras em determinado contexto do texto.</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística
8	Texto 2	<p>Introdução à leitura</p> <p>Leitura</p> <p>Ilustração</p> <p>Box informativo</p>	<p>5. Explicação que reportagens como a anterior são chamadas de textos de divulgação científica, por explicar conceitos e ideias das ciências de maneira simples e acessível e que acontece o mesmo com o texto da leitura 2.</p> <p>5.1 Leitura do texto “Meninas atrasam menstruação para ficar mais altas”, da autora Iara Biderman, publicado na Folha de S.Paulo em 2011, caderno Suplemento Saúde.</p> <p>5.2 Ilustração de uma menina.</p> <p>5.3 Apresentação de um glossário com palavras como: endocrinologia, menarca, progesterona, etc,</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística
9	Gramática textual Tipo textual	Questionário escrito	6. Apresentação de 7 perguntas sobre o texto, focando a gramática textual: tempo verbal, objetividade e subjetividade, tipo textual (narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo).	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística

	<b>Livro:</b>	Projeto Teláris Língua Portuguesa	<b>Ano</b>	2011	<b>Edição:</b>	1ª edição	<b>Autor(es)</b>	Ana Trinconi Borgatto Terezinha Bertin Vera Marchezi
--	---------------	-----------------------------------	------------	------	----------------	-----------	------------------	--

	Editora:	Ática	Situação no PNLD		Aprovado no PNLD 2014					
	Série	8º ano	Número de páginas	352	Número de Capítulos	8 capítulos	Apêndices ou Anexos	( x )SIM ( )NÃO		
	Capítulo analisado	4 – Texto de divulgação científica				Número de páginas do Capítulo em análise		12		
1*	Abertura do Capítulo	Forma de abertura	Abertura em página única com uma conversa inicial sobre a ciência e a linguagem técnica tornar-se acessível ao público em geral, através de textos de divulgação científica.							
		Resumo narrativo	Abertura em página única com uma conversa inicial sobre a ciência e a linguagem técnica tornar-se acessível ao público em geral, através de textos de divulgação científica. Uma discussão inicial sobre a água do planeta e oceano subterrâneo. Convite para os alunos conhecerem textos de divulgação científica, além de mapas e gráficos.							
	Seções didáticas principais e regulares	Elementos constitutivos do texto didático	Cadeia de atividades escolares				Eixos de ensino enfatizados			
2	Leitura 1	Leitura  Imagem  Glossário	1. Leitura do texto “Águas subterrâneas também estão em risco”, da autora Jurema Aprile, publicado no site Uol Educação. 1.1 Apresentação de uma ilustração que observa o impacto da ação humana sobe as águas subterrâneas. 1.2 Apresentação de glossário.				Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística
		Leitura Produção de texto oral	1.3 Continuação da leitura, texto dividido em intertítulos: o que são os aquíferos; o Guarani; Prevenção e cuidados.				Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística
4	Interpretação do texto Compreensão	Questionário	2. Apresentação de 8 questões de compreensão. 2.1 Questões que, basicamente, solicitam localização de informação e inferência no texto 2.1.1 Responder o que levou as pessoas a se abastecerem de águas subterrâneas; 2.1.2 Responder quais motivos levaram a diminuição de água no planeta; 2.1.3 Responder o que contribui para recarregar os aquíferos; 2.1.4 Responder porque o autor utiliza a palavra “transnacional” para se referir ao aquífero Guarani;				Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística



			<p>2.1.5 Responder qual a causa da contaminação de poços profundos;</p> <p>2.1.6 Rer trecho e inferir o que se diz; o que significa “crise invencível”;</p> <p>2.1.7 Responder qual informação mais interessante no texto lido;</p>				
5	Linguagem do texto	<p><b>Questionário</b></p> <p><b>Explicação</b></p> <p><b>Questionário</b></p> <p><b>Explicação</b></p>	<p>3. Apresentação de 5 questões de Linguagem do Texto.</p> <p>3.1 Encontrar no texto dados estatísticos/numéricos;</p> <p>3.2 Encontrar no texto dados que são medidas expressas.</p> <p>3.3 Leitura da explicação de que os textos de divulgação científica, em geral, apresentam vários dados para que as afirmações feitas sejam reconhecidas como reais, comprovadas, científicas. Além dos dados, há alguns marcadores de destaque, como os que foram empregados no texto lido, são os: marcadores gráficos (letras em negrito, mais grossas, itálico, inclinada); Aspas (nas citações de autoridade, para dar destaque à fala de especialistas).</p> <p>3.4 Continuação do questionário: localizar no texto e transcrever dois exemplos de marcadores de assuntos específicos;</p> <p>3.5 Identificar de quem são as informações do texto marcadas pelo sinal de aspas;</p> <p>3.6 Explicar porque uma das frases não está marcada pelo sinal de aspas.</p> <p>3.7 Leitura da explicação sobre frases objetivas e subjetivas.</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística
6		Explicação	<p>3.8 Continuação da explicação sobre subjetividade e objetividade em textos.</p> <p>3.9 Questionário para identificar se determinada frase é subjetiva ou objetiva; responder e justificar se o texto lido era objetivo ou subjetivo.</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística
6	Construção do texto	Explicação	<p>4. Leitura de explicação que o texto de divulgação científica tem a intenção de dar explicação e tornar claras ao leitor comum as informações sobre determinado assunto. Por essa razão, ele é</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística

		<p><b>Questionário</b></p> <p><b>Explicação</b></p>	<p>estruturado de tal modo que ajude o leitor a se apropriar dos conceitos e a compreender as explicações.</p> <p>4.1 Questiona-se que o título “águas subterrâneas também estão em risco” prevê qual o conteúdo do texto, então, qual seria o risco se refere o título e porque é empregada a palavra “também”.</p> <p>4.2 Leitura de explicação de que o texto de divulgação científica geralmente apresenta uma estrutura própria, de modo a facilitar a compreensão, organizando os parágrafos em introdução, desenvolvimento, conclusão ou fechamento.</p> <p>4.3 Explicação de que a introdução do texto “águas subterrâneas também estão em risco” ocupa os três primeiros parágrafos e nela são apresentadas várias informações e, entre todas as informações, há a indicação do assunto a ser apresentado.</p>				
7		<p><b>Questionário</b></p> <p><b>Explicação</b></p> <p><b>Questionário</b></p> <p><b>Explicação</b></p> <p><b>Questionário</b></p> <p><b>Explicação</b></p>	<p>4.4 Copiar no caderno a alternativa que sintetiza a ideia mais importante que corresponde à introdução.</p> <p>4.5 Leitura de explicação que o desenvolvimento tem a intenção de explicar o assunto apresentado na introdução. No texto lido o desenvolvimento foi feito em três blocos: o que são os aquíferos, o guarani e a prevenção de cuidados.</p> <p>4.6 Fazer um esquema no caderno sobre o bloco 2 “O guarani” e preencher com informações sobre: o que é; como é e o espaço que abrange.</p> <p>4.7 Leitura de explicação que ao finalizar um texto de divulgação, o autor sempre escolhe um fechamento do assunto, com uma conclusão, uma retomada ou uma citação. No texto lido o fechamento se encontra nos dois últimos parágrafos.</p> <p>4.8 Copiar a alternativa que melhor sintetiza a ideia apresentada no fechamento do texto lido.</p> <p>4.9 Leitura de explicação de que o texto lido está</p>	<b>Leitura</b>	<b>Produção escrita</b>	<b>Oralidade</b>	<b>Análise linguística</b>

[illegible]

10		Questionário	<p>5.2 Apresentação de questionário com 3 perguntas sobre o mapa.</p> <p>5.3 Ler o título do mapa e responder a que se refere; ler a legenda para saber o significado das cores usadas; observar o mapa e responder onde ficam localizadas as áreas de afloramento; qual a maior área de reserva; qual estado brasileiro tem a menor área de reserva; qual dos países, fora o Brasil, tem em seu espaço mais áreas de afloramento e se o estado que moramos fica na região do aquífero.</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística
11	Leitura 3 Leitura de gráficos	<p>Leitura de gráfico circular<sup>1</sup></p> <p>Questionário</p>	<p>6. Apresentação de um gráfico para leitura, caracterizado como “gráfico circular” e título “distribuição da água doce no mundo”, mostrando em porcentagens a divisão da água no mundo em: gelo das calotas polares; água subterrânea, lagos e pântanos, rios e atmosfera. Fonte: <a href="http://trabalhoserrano.blogspot.com/2011/09/gráficos-e-estatísticas-do-consumo-de.html">trabalhoserrano.blogspot.com/2011/09/gráficos-e-estatísticas-do-consumo-de.html</a>.</p> <p>6.1 Apresentação de 4 questões sobre o gráfico: Informar a que dados se referem o gráfico; qual a finalidade de diferentes cores na legenda; observar o tamanho e cor das fatias e dizer qual a maior fatia e o que ela representa e qual a menor fatia e o que ela representa; explicar se a maior parte de água doce do planeta é fácil ou difícil e por quê.</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística

12		<b>Leitura de gráfico de barras</b>  <b>Questionário</b>	<p>7. Apresentação de um gráfico de barras para leitura, representando a distribuição de água doce no Brasil.</p> <p>7.1 Observar que o gráfico apresenta dupla entrada, ou seja, dois eixos, um horizontal e um vertical, além de apresenta o símbolo “%”.</p> <p>7.2 Responder o que indica a linha horizontal e o que indica a linha vertical.</p> <p>7.3 Responder, de acordo com a legenda, o que se refere a cor azul, marrom e vermelha.</p> <p>7.4 Copiar um quadro no caderno e completar com as informações: regiões com maior e com menor recurso hídrico, superfície e população.</p> <p>7.5 Observar o gráfico e responder quais as regiões apresentam a situação mais preocupante, isto é, têm poucos recursos para a quantidade da população e qual a situação da região que o aluno mora, se mais preocupante ou mais satisfatória e por quê.</p> <p>7.6 Analisar o gráfico e copiar as alternativas corretas no caderno, sobre as informações contidas nele.</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística
13		<b>Leitura de infográfico</b> <b>Explicação</b>  <b>Leitura</b>  <b>Questionário</b>	<p>8. Explicação de que infográficos são quadros informativos que empregam texto, fotos, desenhos, ilustrações e outros recursos para apresentar a explicação de informações de modo mais dinâmico.</p> <p>8.1 Leitura do infográfico “O Guarani em números”, fonte:  <a href="http://revistagloborural.globo.com/GloboRural/0,6693,EEC1709439-2454,00.html">revistagloborural.globo.com/GloboRural/0,6693,EEC1709439-2454,00.html</a></p> <p>8.2 Questionário com 6 perguntas sobre o infográfico: a que se refere o nome Guarani do título; quais são os blocos de informações apresentados em relação ao assunto; qual seria a área aproximada do estado de SP pelos dados comparados com a área de Guarani; porque compara o volume de água com a população brasileira; qual o dado do infográfico mais interessante; identificar a alternativa correta sobre a porção do Guarani pertencente ao Brasil em relação aos outros países.</p>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística

